JORGE HUERGO

LA EDUCACIÓN Y LA VIDA

UN LIBRO PARA MAESTROS DE ESCUELA
Y EDUCADORES POPULARES





La Educación y la Vida

un libro para maestros de escuela y educadores populares

Jorge Huergo

La Educación y la Vida

un libro para maestros de escuela y educadores populares

Jorge Huergo

Cintia Rogosvsky
Curaduría



Huergo, Jorge
La educación y la vida. : un libro para maestros de escuela y educadores populares / Jorge Huergo. - 1a ed adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1272-5

1. Educación. I. Título.
CDD 370

Diseño de tapa: María Soledad Ireba
Diseño de interior: Jorgelina Arrien
Revisión de textos: Guadalupe Giménez *y* María Eugenia López



Noviembre 2015
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Índice

Jorge por todos y todas
Prólogo colectivo

Este libro nació como nacen todas las obras de escritura y de educación: en las imprecisas coordenadas donde se cruzan varios territorios y momentos históricos que configuran la subjetividad de un autor.

Podemos asegurar que en la cocina de esta escritura encontramos varios ingredientes. Quizá el más cercano temporalmente se vincula con la experiencia de los *Seminarios de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación (2012-13), del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)*. En ese marco se desarrolló un programa y una política de formación y capacitación destinada a estudiantes y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el país.

De la mano de Jorge –y por iniciativa de la Directora Ejecutiva del INFD, Verónica Piovani, y de la Directora Nacional de Desarrollo Institucional, Perla Fernández y los equipos de gestión del Área de Políticas Estudiantiles–, se incorporaron por primera vez las pedagogías latinoamericanas en diálogo con las prácticas docentes cotidianas en las aulas.

Además, acá se expresa otra *pertenencia* e identidad de nuestro maestro, la de "la Facultad" (de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP), que a partir de la decisión de su Decana, Dra. Florencia Saintout, edita este valioso material por medio de Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC), como Jorge mismo quería, y a fin de ponerlo a disposición de todas y todos, como una contribución al derecho a la educación, a la capacitación y formación de maestros y educadores y a mejorar las prácticas docentes y la calidad educativa.

Más allá en el tiempo, podemos señalar otro origen, que es el de la transformación impulsada durante la gestión de Jorge al frente del Dirección de Educación Superior (2005-2007) de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la reforma del plexo normativo político-pedagógico que se plasmó en la Ley Nacional de Educación 26.206/06 y Ley Provincial 13.688 /07, durante la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia

de Buenos Aires. Etapa que propició la modificación de los diseños curriculares del Nivel, tarea a la que Jorge se entregó con su pasión y su compromiso habituales, contribuyendo a que éstos reconocieran e incorporaran las voces, el "universo vocabular" freireano y los debates de las prácticas de los estudiantes y docentes, a partir del recorrido y el diálogo fructífero y cotidiano, en talleres, encuentros, jornadas, en el territorio de las escuelas e ISFD.

Jorge nos enseñó que podíamos transitar la formación docente a partir de los tres horizontes: el maestro como trabajador de la cultura, el maestro como pedagogo, el maestro como profesional de la educación. Formar en y para las prácticas transformadoras.

También este libro nace en la tarea docente de Jorge, y sus compañeros y compañeras de equipos, en la *Cátedra de Comunicación y Educación* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, otro de los territorios *huergueanos*, tanto como educador como estudiante de posgrado y militante. De ese espacio surgió la *Maestría en Comunicación y Educación.* Hoy, además, "la Facultad" rinde homenaje a su legado en el *Centro de Comunicación y Educación Jorge Huergo y* en la Biblioteca *Jorge Huergo*, creada en 2015 a partir de la generosa donación que su familia hizo de la biblioteca personal de Jorge.

Este libro también se gestó en las aulas de la Escuela de Sanidad de la Provincia de Buenos Aires, donde Jorge enseñó durante años, al igual que su madre, y aprendió e hizo amigos y amigas, sobre la base de su convicción del diálogo disciplinar y de concebir a la educación como un campo que debe construirse en diálogo con la riqueza y la complejidad de la vida, tal como acontece en las instituciones, los sujetos, y las prácticas de trabajo en salud. Con perspectiva política, desde el reconocimiento de las tensiones del mundo del trabajo en salud, y también de sus posibilidades para la formación de subjetividades críticas.

Aunque también podíamos ir más allá, a los años de infancia y adolescencia de Jorge, de sus experiencias formativas en el ámbito familiar, escolar, religioso y comunitario. Y en su recorrido y viajes materiales y simbólicos por una formación en Teología y Filosofía, durante los años más oscuros y tristes de nuestra historia; su vida en comunidad en Neuquén, sus vivencias en los diversos países de América latina que recorrió, sus territorios más familiares, recorridos muchas veces en bicicleta, de Villa Elisa, City Bell, La Plata, ámbitos donde cultivó al mismo tiempo saberes y amistades, vocaciones docentes, estudios en comunicación y educación, pero también otros goces y aprendizajes, como el compromiso con el otro, la lucha política, la literatura,

la música, el arte, la religión, la formación de equipos.

Además, es posible que haya simientes en la escritura de los anteriores libros, del blog, de la tesis de Maestría, los documentos, los artículos. En los diálogos e intercambios con alumnos y colegas, en esos diversos ámbitos que mencionamos y en las gestiones que acompañó, con las que acordó o no; donde realizó propuestas y también discutió muy *humanamente*: con gran pasión y con contradicciones, pero siempre con honestidad intelectual y una gran generosidad.

Este libro es hijo de los debates con colegas en las aulas, pero también en su estudio, donde estaba su biblioteca personal; en los asados y encuentros con amigos que tanto propiciaba y disfrutaba, en los dolores de las pérdidas y en las alegrías del cotidiano.

Este libro se fue escribiendo entonces, en todos esos territorios y tiempos, armando este viaje político-pedagógico desde Simón Rodríguez a Taborda; al anarquismo, el escolanovismo, el peronismo; la Teología de la Liberación, Paulo Freire, la última década en nuestro país. Siempre con un destinatario privilegiado: los estudiantes y docentes, los maestros de escuela y educadores populares.

Sean cuales fueran los orígenes, creemos que hay una preocupación de Jorge, sobre la cual conversamos muchas veces durante el proceso de escritura: brindar

a los educadores herramientas para repensar sus propias prácticas, para mejorar los aprendizajes de nuestro pueblo. Para eso quería contribuir en dar a conocer las ideas y experiencias de las pedagogías críticas o alternativas latinoamericanas; la perspectiva político pedagógica de una educación y una comunicación al servicio de la emancipación y la transformación de los pueblos latinoamericanos, con las banderas de la justicia social, la igualdad de derechos, la independencia económica y la soberanía política.

De modo que pensamos que se trata de un legado fundamental de Jorge, que como él mismo tituló, vincula la educación y la vida en todo momento y territorio. Ese fue su modo de entender la construcción colectiva de las ideas, y lo es para quienes pensamos la educación como un derecho fundamental que habilita el acceso al cumplimiento de otros derechos. Y es por eso, haciendo honor a este principio tan *huergeano*, es que los y las invitamos a colaborar escribiendo un párrafo, una experiencia, que enriquezca nuestro diálogo. Porque Jorge nos dejó en este libro trazado el camino, esta necesidad de pensar juntos, debatir, encontrarnos, escribir y sistematizar esas ideas, diálogos, intercambios, experiencias.

Quién sabe, desde algún lugar, Jorge nos esté leyendo, con su sonrisa alegre y su mirada crítica, en per-

fecto equilibrio. Este prólogo queda abierto, para que las colaboraciones y aportes de colegas, amigos, familiares y estudiantes se puedan sumar en una escritura colectiva en soporte digital, que se incorporará a futuras ediciones.

Primera Parte
Educación para la vida

Las memorias
de las que estamos hechos

Si arrastré por este mundo
la vergüenza de haber sido
y el dolor de ya no ser.

Alfredo Le Pera y Carlos Gardel,
Cuesta abajo (1934)

Presentación

¿Por qué hacer una historización tan vasta en tan pocas páginas? No para hacer "historia" o cronología, sino más bien para acercarnos a comprender esas *memorias de las que estamos hechos* (idea que tomo prestada a mi amigo Jesús Martín Barbero). Memorias que moldean, aun involuntariamente, nuestros cuerpos, nuestras representaciones imaginarias, nuestros discursos.

Antes que para explicar la historia objetiva, haremos "historia" para rastrear esas matrices culturales que nos han parido. Y lo han hecho no sólo en nuestras formas de pensar, sino, antes que nada en nuestras prácticas en los tiempos del siglo XXI. Las prácticas cargan con tradiciones enmudecidas que hablan en gestos, posiciones,

quehaceres, pensamientos, hábitos, relaciones. Porque las tradiciones, como decía Raymond Williams (1997), pueden ser residuales cuando, si bien se produjeron en el pasado, siguen teniendo repercusiones significativas en el movimiento cultural del presente. Las tradiciones residuales, sostiene este autor inglés, aluden a un pasado configurativo en un presente pre-configurado.

Nuestras prácticas y los sentidos que a ellas les otorgamos cargan con rastros de otros tiempos, sobre todo de los tiempos en que se constituyeron. En nuestras prácticas se han incorporado, se han hecho cuerpo, sentidos que las empapan y que respondieron a modos de vincular la educación con la sociedad, de concebir a las culturas, de pensar a los sujetos, de organizar a los espacios educativos, de situar a los educadores y a los educandos.

El sentido de hacer una historización es abrir a la discusión y la comprensión un hecho señalado por Hannah Arendt en *La condición humana*, que es singularmente clave:

> El mundo está formado de cosas producidas por las actividades humanas (que comprenden la labor, el trabajo y la acción, tanto en lo referido a los equipamientos materiales y los repertorios simbólicos, como en cuanto a la constelación de

> sentidos compartidos); pero las cosas que deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos (Arendt, 1993: 23).

Es decir, comprender y debatir los modos en que el mundo que hemos construido a lo largo de la historia es el que aún hoy condiciona y modela nuestras prácticas, en este caso educativas. Sólo por eso pasaremos revista a la constitución del largo proceso de escolarización en la modernidad, articulado con el contractualismo y el iluminismo. Es así que veremos cómo algunos desplazamientos socioculturales fueron encarnados en las escuelas, con repercusiones significativas aún en la actualidad. Por lo tanto analizaremos algunas ideas de Sarmiento y del normalismo y el positivismo que impregnan nuestras ideas y representaciones acerca de lo educativo. Y debido a ese necesario rastreo de las memorias de las que estamos hechos (una memoria que se ha hecho habitus en nosotros), tendremos que presentar los aspectos más relevantes del difusionismo desarrollista y su ideología de la modernización, así como los rasgos distintivos del neoliberalismo tecnocrático.

El mundo moderno y la escolarización

El siglo XVII fue un siglo revolucionario; en él se resquebrajó el orden medieval y se fue expandiendo el mundo moderno europeo. Tiempo en el cual se produce el tránsito hacia la construcción de los Estados Nacionales, a la par del largo proceso de desarrollo del capitalismo. En ese contexto emerge un tipo de pedagogía expresada en el viejo precepto de Lord Bacon: *saber es poder*, mediante el cual se pretendía abandonar la educación de corte humanista, desinteresada y estética, y reemplazarla por una pedagogía acorde a una cultura práctica y especializada. Una pedagogía que privilegiaba una nueva didáctica racional, a las ciencias matemáticas y a las ciencias naturales –llamadas "ciencias

reales”– consideradas las disciplinas imprescindibles de una educación útil para la vida en la nueva sociedad. Una pedagogía entre realista y racionalista, que subvaloraba la sensibilidad plasmada en los saberes estéticos y literarios. Un tipo de realismo que exigía el conocimiento de las cosas, con raíces en la pedagogía de Victorino da Feltre –con su *Casa Giocosa* del siglo XV– que se nutre en los intereses sociales concretos. Aún hoy quedan rastros de todo ese movimiento.

Pero en el siglo XVII debemos mencionar, además, dos tipos de pedagogía cristiana que, acaso sin pretenderlo, se articularon con la modernidad y el capitalismo emergentes. La primera es la de los Padres del Oratorio, influidos por el cartesianismo y formada en Italia y extendida rápidamente en Francia. La pedagogía de los oratorianos se distingue por su tendencia a lograr una formación moral de riguroso ascetismo, pero confiriendo, al mismo tiempo, mayor importancia a los contenidos de la enseñanza que a los ejercicios retóricos puramente lógicos y formales. Y también se distingue por promover una intensificación del aspecto práctico por sobre el teórico. En una palabra, se trata de una pedagogía centrada en la moral, los contenidos y la práctica, que contribuye con el espíritu del capitalismo.

La otra es la pedagogía de los internados de la Compañía de Jesús. La misma idea de “internado” de los

jesuitas sienta las bases de lo que se pretende de la escuela respecto de la sociedad: una institución que separe a los niños de la vida cotidiana y sus peligros. El internado institucional tiene como principal propósito instaurar un universo sólo pedagógico, sin las contaminaciones de un mundo no educativo o cargado de *antivalores*. Por lo tanto, esta pedagogía poseerá dos rasgos distintivos: la separación de la escuela (y de los niños) respecto del mundo y, en el interior de los internados, la vigilancia constante e ininterrumpida. Ambas características inauguran un largo imaginario que aún impregna nuestras representaciones acerca de la educación escolar: la utopía de la protección de los niños frente a los peligros del mundo de la vida. Con lo cual se consagra el divorcio entre la escuela y la vida; la escuela es sólo preparación para la vida futura, como lo veremos enseguida en el gran pedagogo del siglo XVII, Juan Amós Comenio.

En definitiva, la escolarización ha sido y es una formación cultural que ha naturalizado el anudamiento entre educación y escuela, de modo que el significado dominante, si no el único, de *educación* sea para muchos, aún hoy, el de *escuela* como si ella fuera la única institución educativa que habilita para la vida social.

Las prácticas educativas son connaturales, en distintos grados, con estas características de la naciente pedagogía moderna. En ellas se privilegian la cultura

práctica y la enseñanza racional de los contenidos; el carácter utilitario por sobre la reflexión; el control y disciplinamiento de la vida sensible y placentera. Se sigue concibiendo en las prácticas educativas que la escuela y el mundo de la vida deben permanecer separados, para que la escuela no se "contamine". Los niños y los jóvenes deben ser protegidos de la confusión, la complejidad, el atraso, la confusión y la variabilidad del mundo de la vida, en especial si ellos pertenecen a los sectores populares, persistentemente desordenados e irracionales. Seguimos hoy pensando a la escuela como preludio de la vida, como un laboratorio que prepara a los seres humanos para la vida futura, en el que los educadores deben soslayar su propia vida y presentarse públicamente según las prerrogativas del "deber ser", para poder ser modelos vivientes para las nuevas generaciones. Acaso estas memorias que se traman en nuestras prácticas educativas sean la mayor obturación para comprender nuestro tiempo de crisis y complejidad y para dotar de nuevos sentidos a la escuela.

Lo cierto es que, en la lucha moderna entre razón y saber ancestral, los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la escuela. Uno de los núcleos organizacionales que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad es la escuela, según lo expresa el chileno

José Joaquín Brunner (1992). La escuela, que significó, y significa, una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con otros núcleos y rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia basada en el contrato social.

La escolarización alude, entonces, a un proceso en el que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas, y que actúa como tradición residual en nuestras prácticas educativas. La escolarización es una suerte de formación sociocultural que excede y que opera en las prácticas más allá de los límites de la institución escolar. La escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes.

Por lo tanto, a la escolarización tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con:

- El disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes.
- La racionalización de las práctica culturales cotidianas, oscuras y confusas.

- La construcción e identificación de un estatuto de la infancia.
- La producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro.
- La guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales.
- La configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno.
- La definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para los emergentes Estados Nacionales.

Por supuesto que en nuestro tiempo la escolarización está en crisis y la institución escolar está desbordada por la complejidad y la conflictividad sociocultural. Sin embargo, muchos de sus rasgos y sentidos fundacionales aún operan en nuestras prácticas educativas, contribuyendo a incrementar el divorcio entre la escuela y la vida y a situarnos a los educadores en las zonas de la incertidumbre.

Juan Amós Comenio:
El Laboratorio de Humanidad

Algo sobre la vida de Comenio

Juan Amós Comenio o Jan Amos Komenský (1592-1670), en el latín de la época Comenius, nació en algún lugar de Moravia (probablemente Nivnice), en la hoy República Checa, y es considerado el padre de la pedagogía moderna.

Fue religioso, obispo moravo y alquimista y escribió la *Didáctica Magna en 1630* (Comenio, 1922). Fue reformador de escuelas en Polonia, Inglaterra, Holanda y Suecia, fundó en Hungría una escuela pansófica (de sabiduría universal) y, entre los manuales que escribió, podríamos destacar como precursor *El mundo de las cosas*

sensibles ilustrado (Orbis pictus), de 1658, primer libro para niños con imágenes ilustradas.

La Didáctica Magna propone seguir el camino o el orden de la naturaleza. Comenio asume el *Novum Organon* de Bacon adoptando para la didáctica el método inductivo, que tiene como punto de partida a la observación. Pero también se inspira en el pensamiento utópico de Campanella y en el ideario reformista de Lutero y Calvino. Lo cierto es que Comenio se interesó por los descubrimientos de la ciencia, en una época marcada por la metafísica católica medieval, y por elaborar una pedagogía y una didáctica basada en las ciencias.

Su pensamiento

Comenio diseña una pedagogía ligada a la utopía. El subtítulo de la *Didáctica Magna* expresa su programa utópico:

> Didáctica magna. Tratado del arte universal de enseñar todo a todos, o sea modo seguro y excelente de fundar en todas las municipalidades, las ciudades y pueblos de un reino cristiano escuelas tales que toda la juventud de uno u otro sexo, sin excepción de nadie en ningún lugar, pueda

> ser formada en los estudios, instruida en las costumbres y poseída de devoción [...]. Y por último, se indica un camino fácil y seguro de poner en práctica las reglas didácticas. (Comenio, 1922)

La aspiración universal en el programa utópico de Comenio, todo a todos, indica uno de los proyectos básicos de la modernidad occidental: la universalización de una cultura, que se pretende universal. Esta comprende, además, la industrialización y el capitalismo, para los que –de hecho– la escuela trabaja u opera. Cabe recordar la caracterización que hace Comenio de la escuela como *humanitatis officina*, una especie de laboratorio de humanidad, acaso proveniente de su formación como alquimista. La alquimia, acostumbrada a transformar materiales vulgares en materiales nobles –y, si fuera posible, en oro– lo lleva a plantear caminos iniciáticos de perfección: el paso del niño atado a una cultura atrasada y oscura hacia el hombre de la cultura elevada, científica y racional. Como en la alquimia, hay un mediador; no es el sol, sino el maestro de oficio, que le brinda al niño calor y energía, guiándolo por el camino de la iluminación y del conocimiento, redimiéndolo de la ignorancia tradicional (Aguirre Lora, 1999).

Dice Comenio que la escuela debe ser un grato preludio de nuestras vidas, con lo que la vida queda afuera

y después de la trayectoria escolar. Esto puede deberse a que pensaba la educación de los niños para lograr la paz y el progreso, en un contexto signado por la guerra, la persecución de los reformistas por los católicos y la muerte –incluso de su esposa e hijos, durante la sangrienta invasión de Carlos V, en 1620.

Las *luces del entendimiento* son las que liberan a los hombres del error y de la barbarie, causantes del atraso y del deterioro social. La educación es, para Comenio, el medio para alcanzar esos fines. Esta posición no se inscribe sólo en un naciente racionalismo científico, sino que se articula –en Comenio– con las raíces cristianas que oponen la luz a las tinieblas: la luz –que ofrece claridad y distinción– permite negar y abandonar el mundo de las tinieblas –oscuro y confuso, en el pensamiento del padre de la filosofía moderna, René Descartes– y establecer un nuevo orden, un nuevo cosmos: el de la cultura moderna.

La utopía institucional, si pensamos en la escuela, parece basarse en el orden: "El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional" (Comenio, 1922: título del Capítulo XIII); pero incluye también el método y la eficacia *–un camino fácil y seguro–* como modalidades para lograr la utopía, como se observa en el título del Capítulo XVI de la obra: Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados (Comenio, 1922).

En este modelo pedagógico utópico, el disciplinamiento y el control, la gradación y distribución de ejercicios, las iniciativas y la selección temática están a cargo del maestro. El maestro es quien hace posible el acceder; él guía y dirige la vida de los alumnos, como un modelo viviente que tiene que ser imitado y obedecido. Por eso lo deseable es que los niños no hagan su propia voluntad, sino la de los maestros, que son superiores. Nótese cómo, en este tránsito de la cultura medieval a la moderna, la escuela funciona según el estilo de la institución monástica. También aquí hay que someterse al superior, y es fundamental la disciplina y el castigo (reproches, reprimendas o castigo físico): el alumno se dará cuenta de que el castigo se le impone por su bien y que no es más que una consecuencia del afecto paterno con que le rodean sus maestros.

También aquí, como en el monasterio, la figura de las relaciones es la de padre/hijos.

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. La clase y la vida cotidiana de los alumnos, y los maestros, son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas (Palacios, 1978:19). La expresión más acabada de este orden y programación es el manual, donde puede encontrarse todo lo referido a la didáctica.

El método de enseñanza debe aplicarse escrupulosamente en todos los casos, dentro del cual posee gran

importancia el repaso, entendido como repetición exacta y meticulosa de lo que el maestro dice. De nuevo, como claramente se vio, por ejemplo, en *Las Leyes de Platón* y también en *La Santa Regla*, de San Benito de Nursia, en la *Didáctica Magna*, lo dicho –por el superior– tiene primacía por sobre el decir, lo que instala una modalidad comunicacional que es lineal y marcha en una sola dirección. Así lo dice Comenio: Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos (Comenio, 1922).

El objetivo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños. La función de regulación de la inteligencia la encontramos en la insistencia y la gran variedad de ejercicios impuestos a los niños y jóvenes (Palacios, 1978:21), que se cree facilitan el contacto con los modelos de vida, encarnados en principio en sus maestros. A la luz de esta intención podemos encontrar la justificación de la disciplina escolar. El acostumbramiento a la observación de las normas impide –como en otras de estas utopías relacionadas con el disciplinamiento– que los nuevos sujetos queden librados a su espontaneidad y a sus deseos. Las normas y reglas, por el contrario, son una vía de acceso a los valores y al mundo moral.

La utopía institucional escolar, al igual que la monástica, está organizada al margen de la vida social general, o –si se quiere– de la vida misma. La escuela es una institución ideal que prepara para otra vida: la vida de la sociedad, pero lo hace dándole la espalda precisamente a esa vida. Con lo que la escuela se planifica como institución cerrada, porque en esa medida puede tener carácter utópico.

La idea de una escuela cerrada, además de poseer dificultades en cuanto al dinamismo de las instituciones como prácticas sociales extendidas en el tiempo y el espacio, conlleva una perspectiva de comunicación limitada y autorreferencial; cuestión que hoy se exacerba frente a la cultura mediática que ha puesto en crisis la hegemonía escolar como institución formadora de conciencias. La escuela como utopía de protección de los niños, que niega la vida social y la vida normal, ha contribuido sin embargo a la aceptación del disciplinamiento social o del *statu quo*, que está representado por la imitación de la vida *excelente* (según Platón) o por la repetición de los modelos vivos (los maestros de Comenio).

Desplazamientos Socioculturales: obsesiones y vectores

Todavía hoy, en nuestras prácticas, pretendemos dar continuidad a la articulación de la educación escolar con ciertos desplazamientos culturales que fueron propios de la modernidad, entre ellos los desplazamientos de las distintas racionalidades (indisciplinadas) hacia el disciplinamiento social, de las culturas orales hacia la lógica de la escritura y del "mero estar" (como modo de situarse, según Rodolfo Kusch) hacia el "ser alguien".

La idea de disciplinamiento señala la "organización racional de la vida social cotidiana", a la que se considera irracional o no racional; esta organización se lograría –según el proyecto de la Ilustración– por medio del control que ejercen los especialistas sobre las

esferas o estructuras de la racionalidad –científica, moral y artística– y tiene como expectativas que esa misma racionalidad –como principio organizador– promueva el control de las fuerzas naturales, comprenda al mundo y al individuo y logre así el progreso moral, la justicia y la felicidad del hombre (Habermas, 1988); es una organización que hace referencia a la racionalidad instrumental o técnica, entendida en su carácter controlador, manipulador y dominador de lo diferente y los diferentes.

En la perspectiva de Michel Foucault, el poder disciplinario necesita de un sujeto sometido; y dicho sometimiento requiere una justificación racional para ser aceptado por aquel (Foucault, 1993). Lo importante no es resolver quién tiene el poder y qué busca el poder, sino estudiar los lugares donde se implanta y produce sus efectos concretos –sujeción de los cuerpos, dirección de los gestos, régimen de los comportamientos. Lo importante es captar la instancia material de la sujeción, según una organización reticular del poder. Esto implica pensar que, como en toda práctica, en la educación el poder no se aplica a los individuos, sino que transita a través de los individuos. Ni el educador ni el educando deben comprenderse como contrapuestos al poder sino que ambos son un efecto del poder y un elemento de su composición. Este poder, que ha sido fundamental en la constitución del capitalismo industrial,

no es el poder de la soberanía, es el poder disciplinario. La figura de este poder disciplinario es el panóptico –de Jeremy Bentham– que ha configurado desde la disposición de los espacios y los cuerpos, hasta las formas de las relaciones en cada institución.

La gratificación de las necesidades instintivas es incompatible con la sociedad civilizada. En teoría, el aumento de la productividad hace más real la promesa de una vida mejor y más feliz para todos; pero, en la práctica, la intensificación del progreso parece ir unida a la intensificación de la falta de libertad (Marcuse, 1981). Disciplinamiento, en esta línea, significa que el principio de realidad necesita de la represión del principio del placer; que el instinto y la naturaleza están fatalmente sujetos a la transformación cultural e histórica. Pero la historia del hombre es la historia de su represión, ya que la cultura restringe la estructura instintiva. De lo que resulta que la represión/restricción es la precondición esencial para el progreso.

El objeto de la escolarización es que la racionalización sea asumida como propia en la producción del individuo y del actor social. El sujeto mismo aprende a racionalizar el placer, aprende a sustituir el placer inmediato, irreprimido, el gozo por el juego, por el "placer" retardado, restringido, seguro, y por el trabajo. Según Herbert Marcuse, el resultado es que el individuo

llega a ser un sujeto "consciente, pensante y racional". La escolarización se hace cargo de la producción de un acontecimiento nodular: la sustitución del principio del placer por el de realidad, que es el gran suceso traumático en el desarrollo del género y del individuo. Se hace cargo del paso de las actividades sexuales a las económicas, en términos freudianos. La escolarización, como proceso cultural ligado al orden y el control racional, nos hace pagar el precio de la libertad, constituyéndose así en una grandiosa paradoja de la modernidad (que nos prometía esa libertad). Sin embargo, la insatisfacción –la no gratificación– y el deseo reprimido, producto del ser dominado, deben ser redimidos –disueltos, asimilados, diluidos, aprovechados– mediante acciones sociales positivas. Podría afirmarse que la misma energía del deseo insatisfecho, aumenta el deseo, que es aprovechado por la sociedad capitalista para disciplinar, consumir, trabajar, producir, es decir: responder al principio de realidad, en el mismo acto de la represión del principio del placer.

Necesitamos aquí referirnos al psicoanálisis: "El psicoanálisis ha demostrado que son, predominantemente –si no exclusivamente–, impulsos instintivos sexuales los que sucumben a (la) represión cultural. Parte de ellos integra la valiosa cualidad de poder ser desviados de sus fines más próximos y ofrecer así su energía,

como tendencias 'sublimadas', a la evolución cultural" (Freud, 1988, Vol. 15: 2740). Es claro que cuando Freud habla de energía que se ofrece (en forma sublimada) se está refiriendo a esa misma energía puesta al servicio, en este caso, de la sociedad capitalista, en las formas del trabajo y la acción social, ahora disciplinados o racionalizados. Incluso Freud, en el *Esquema del psicoanálisis*, habla de una doma de lo inmoral (lo instintivo-sexual), donde lo "inmoral" haría referencia a la negación de la moral capitalista, disciplinante, dominante. Las energías del placer, son convertidas en acción al servicio de la economía. Una de las finalidades claves de la escolarización, es provocar en los individuos esta transubstanciación del placer.

La modernidad ha producido otros cambios drásticos en la cultura humana, como lo es el paso de las culturas orales a la lógica escritural. Para nosotros es casi imposible situarnos en una cultura oral primaria, ya que hemos sido alfabetizados. En una cultura como la hebrea, por ejemplo, aparece este imperativo en el semá del libro del *Deuteronomio* (Cap. 6, versículo 4). La palabra oral no tiene presencia visual: el sonido puede ser evocado, pero no se puede detener. Por eso, en estas culturas tiene importancia el decir –más que lo dicho, en el sentido levinasiano (Levinas, 1971; 1993). En las culturas orales el saber está constituido por lo

que se puede recordar; como expresa Isabel Allende en su cuento “Walimai”, donde su protagonista dice: “Un hombre con buena memoria podía recordar cada una de las enseñanzas recibidas y así sabía cómo actuar en todo momento”. La cultura oral necesita para su transmisión de un interlocutor, que se piensen y digan cosas memorables y que se recurra al ritmo, la respiración y los gestos, como ayudas de la memoria. La construcción que registra y norma la comunicación es el refrán o proverbio, que expresa el ethos de la comunidad. La palabra oral está ligada a la experiencia, a los matices culturales agonísticos, a lo contextual.

La alfabetización, asociada a la lógica escritural y a la escolarización, provoca procesos de los que nunca se vuelve. Más allá de lo que dan cuenta las investigaciones en cuanto a la influencia de la escritura en el proceso político moderno, en la economía de mercado, en la administración del Estado y en la organización jurídica (Goody, 1977; 1990), la alfabetización masiva, conjuntamente con la escolarización, ha producido un cambio drástico en las culturas. Antes que otra cosa, la escritura –como tecnología de la palabra– ha causado una reestructuración de la conciencia (Ong, 1993: Capítulo IV). De este modo, la alfabetización ocasiona un cambio drástico e irreversible en el ethos: aunque abre nuevas sendas al conocimiento y la cultura, cierra otras definitivamente.

La lógica escritural reemplazó a la cultura oral primaria como modo de comunicación, producción de conocimientos y configuración de prácticas sociales. Podemos sostener que existe una relación entre tres elementos, a saber: (i) modos de comunicación; (ii) estructuración de la percepción, y (iii) evolución del imaginario y las acciones colectivas. Los cambios en el primer elemento condicionan/generan cambios en el segundo. La coevolución del primer y segundo elemento provoca, a su vez, la evolución en el tercero. Como por ejemplo, el paso del arte de la memoria –cuyo eje es la acumulación de experiencias de vidas– al saber racional –que se centra en el análisis *distanciado* de lo concreto– que produce un efecto desestructurador y reestructurador sobre la conciencia. Es el cambio de una cultura ligada al contexto, a otra centrada en el texto.

Recordemos que el objetivo del método cartesiano es el logro de un conocimiento claro y distinto –frente a lo oscuro y confuso–. Desde este momento, la claridad y la distinción –objeto del sentido de la vista y no del oído– están entrañablemente unidas a la racionalidad instrumental. Las mismas reglas cartesianas acerca de la moralidad se centran en el orden, el examen, la distinción, etcétera, que contribuyen al despliegue de la racionalización disciplinaria. La escritura se convierte en un instrumento de disciplinamiento, pero no sólo

en el sentido de adecuación a un modelo de escritura, tal como proponen algunos autores (Querrien, 1994). La normalización y moralización operadas con la escritura, no deben restringirse al campo de las desviaciones formales del hecho de escribir, e incluso al contenido de lo que está escrito. Como muestra Walter Ong, la escritura impone una mediación y un tipo de orden lógico en la comprensión del mundo (que en el fondo es ideológico). Por eso es posible hablar de una lógica escritural.

La escritura origina un lenguaje libre de contextos, descontextualizado y descomprometido, que no puede ponerse en duda o cuestionarse directamente, porque el discurso escrito está separado –en el libro– de su autor. El que escribe, lo hace en un acto solipsista. El texto presenta un producto y esconde un proceso. Por eso, como señala Jack Goody, la escritura se consideró en un principio como instrumento de un poder secreto y mágico; poder que aprovecharon los "letrados" –y los maestros– para diferenciar su cultura de las culturas populares (Goody, 1977). De ahí que la alfabetización haya producido una insalvable distancia entre la sensibilidad oral y la organización escritural. Como la idea platónica –como forma visible, que no tiene voz, inmóvil, sin calidez ni interlocutor, aislada, separada del mundo vital– desplazó al mundo oral, variable, cálido y comunicativo (Havelock, 1963). Es la escritura la que posibilita

una introspección cada vez más articulada, mediante la separación del cognoscente y lo conocido, o la contraposición entre el sujeto y el objeto.

El desplazamiento de las culturas orales primarias a la lógica escritural produjo la convicción –naturalizada en nuestras prácticas– de que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener un conocimiento claro y distinto de la realidad. La escritura se convierte así en un patrimonio de la educación y se articula con un modo de transmisión de mensajes y con una forma de ejercicio del poder culturalmente centrada en el libro, como localización del saber y de "lo culto". Porque la escritura podía capturar la regularidad y normatizarla, como una forma de sobrepasar el decir a través de lo dicho.

En el caso de Latinoamérica, la pugna entre culturas ha tenido rasgos particulares. Más allá de poder realizarse una lectura acerca de los cruces culturales, del lado *blando* o *duro* del impacto de la modernidad en América, del mestizaje como *matriz cultural*, del sincretismo, de la heterogeneidad multitemporal y las hibridaciones, Rodolfo Kusch ha propuesto una doble comprensión –que implica un doble modo de situarse– necesaria para acceder a nuestra cultura. La dualidad entre sujeto pensante y sujeto cultural en América (Kusch, 1976) provoca tensión y miedo; hace que debamos acceder a ella considerando

dos presiones: la del hedor y la de la pulcritud; la del mero estar y la del ser alguien (Kusch, 1986). Por un lado, lo deseable: el progresismo civilizatorio, lo racional, lo fundante; por el otro, lo indeseable, el primitivismo bárbaro, lo irracional, lo arcaico, lo demoníaco. El hombre latinoamericano vive esta dualidad en la forma de dos presiones: la seducción por ser alguien –una libertad sin sujeto, pero rodeada de objetos– y el miedo a dejarse estar –una amenaza con la fuerza de lo bárbaro: el miedo a *ser inferior*.

Europa implantó en la historia cultural latinoamericana un mito: el mito de la pulcritud, según el cual la civilización –la *pulcritud*– y el progreso debe remediar la barbarie y el atraso –el *hedor*–. Como contrapartida de este emprendimiento de mutación del ethos popular, el *hedor*, lo que hay de profundo y creativo propio, fagocita la *pulcritud* y su *patio de objetos*. La escolarización ha sido pensada como uno de los factores determinantes en este remedio de la barbarie y el atraso, de la confusión y el desorden, de la *miseria moral* y *la ignorancia*, o en la mutación del ethos popular. La pulcritud que transmite la escuela, como formadora del ser alguien, son los saberes modernos, científicos, tecnológicos y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un *patio de objetos* culturales y científicos, y la normalización, disciplinamiento o moralización de la vida *bárbara*.

Vale la pena decirlo: esta doble forma de situarse y aquella dualidad han penetrado en el imaginario educativo, de modo que se piensa –de manera similar a la de Comenio– en la educación como *preparación para* ser alguien –bajo las figuras de ser adulto, civilizado, ciudadano, trabajador–. En ese sentido, la escolarización ha negado al sujeto cultural popular intentando reemplazarlo por el sujeto pensante –que coincide con el sujeto civilizado que piensa América–; pensar de esa forma significa *ser alguien*.

El habitus, como esa internalización subjetiva de estructuras objetivas, se manifiesta también en lo que César Carrizales Retamoza llama una experiencia hegemónica. Los aspectos que distinguen ese habitus o esa experiencia hegemónica se encuentran vinculados entre sí en el aquí y ahora de las prácticas educativas, pero también de otras prácticas sociales configuradas en y por la modernidad. Como lo sostiene el mismo Bourdieu, las prácticas tienen como principio un sistema de disposiciones, es decir, un habitus; lo que definiría una práctica no es un conjunto de axiomas claramente determinados sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes, sino principios prácticos. La experiencia práctica refleja la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente, como *natural*.

La práctica educativa, en este sentido, no es frecuentemente algo decidido individualmente, una práctica deliberada, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. En esta línea, el habitus es definido por Bourdieu como un sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (Bourdieu, 1991: 92).

Las marcas que instituyen a las prácticas se traducen en disposiciones más o menos duraderas que son incorporadas, al orientarse de manera inconsciente. Incluso hay un marcaje en el cuerpo, que tiene que ser considerado como "operador práctico" en las prácticas. Todo lo que contribuye a pensar que cuando desarrollamos nuestras prácticas lo hacemos en la forma de una *implicación* en un juego, como dice Bourdieu. El término que usa es el francés *investissement*, que en un sentido económico puede traducirse por *inversión* y, en un sentido psicoanalítico, por *inmersión*. Esto es, invertimos en nuestras prácticas y, al mismo tiempo, estamos inmersos en y por ellas. Implicación sugiere una inversión/inmersión; uno invierte algo (su cuerpo) en la creencia, uno se implica o implica el cuerpo en aquello que cree y en lo que juega, en este caso: en la práctica educativa.

Para César Carrizales Retamoza (1986), lo que la incertidumbre posmoderna pone en crisis son ciertas obsesiones propias de una experiencia hegemónica de lo educativo, que aparecen diseminadas por todas partes sin tener un lugar preciso, y que han sido incorporadas sobre todo en el imaginario y el discurso de los docentes. Podemos señalar tres obsesiones pedagógicas que obstruyen la comprensión de la complejidad de las culturas de nuestro tiempo:

- *La obsesión por lo claro*: lograr la claridad genera tranquilidad al espíritu, ya que le proporciona tranquilidad y seguridad al poseer una certeza. Pero tener las cosas claras obstaculiza la búsqueda de interpretaciones distintas a las dominantes, a la vez que margina o silencia algunas actitudes del intelecto como son el interrogante, la confusión, la curiosidad frente a lo desconocido y la imaginación. La obsesión por lo claro legitima ciertos objetos y deslegitima a los procesos, porque en general son oscuros y confusos.
- *La obsesión por la eficiencia*, que se filtró en la pedagogía a través de la teoría curricular, por ejemplo de Ralph Tyler, en los cuarenta. La idea de eficiencia se ha instalado en los discursos de la política educativa de los noventa, vinculada

con el rendimiento, la calidad (siempre entendida como cantidad), la productividad y la excelencia. Como obsesión, aparece en casi todos los programas de innovación educativa y de modernización, que se transforman en fetiches en la educación, y en las propuestas de planificación de las actividades educativas, lo que implica generalmente que el que planifica es un "especialista" que está por arriba del que ejecuta. La obsesión por la eficiencia ha contribuido a reemplazar la crítica por las ideas de capacitación y actualización.

• *La obsesión por la velocidad:* es común escuchar decir que la ciencia, la técnica y la cultura avanzan aceleradamente y que la educación está rezagada con respecto al progreso; de allí se infiere que la educación requiere cambios tan acelerados como los que se viven en la *revolución científico-técnica*. Las políticas y programas de actualización se han basado en esta idea de retraso de la educación. La obsesión por la velocidad ha contribuido al desfallecimiento de la reflexión como una actividad lenta y complicada frente a una realidad que se impone de manera evidente.

¿Cómo comprender y educar en una cultura indisciplinada, compleja, crítica, incierta y oscura, desde la persistencia de estas obsesiones en nuestra práctica? ¿Cómo trabajar educativamente con unos sujetos construidos por esa cultura, calificados como incorregibles, improductivos, rezagados y desordenados?

Evidentemente, como en otras prácticas sociales, persiste la oposición entre dos matrices en nuestras prácticas educativas, que se manifiestan como *vectores* contradictorios, que operan como presiones constantes. Podríamos hablar, con Rodolfo Kusch, de una doble vectorialidad por la cual las prácticas (y las identidades) en América Latina se encuentran asediadas y a la vez constituidas. Esos dos vectores son:

- Uno intelectual, que *ve* objetos y decide cosas prácticas y que representa la presión por *ser alguien*;
- Otro emocional, que carga al mundo de signos y lo puebla de *dioses* (Kusch, 1975: 45) y que representa la presión del *mero estar*.

En general, la pedagogía –como estrategia de conducción o gobierno de los otros– y la didáctica –como producción de procesos y procedimientos para esa conducción y gobierno– obedecen al primer núcleo, pre-

sión o vectorialidad: el *ser alguien* y su *patio de objetos*, debido a lo cual gana espacio como *único sentido posible* de las prácticas educativas, que privilegia la transparencia racional por sobre el desorden cultural. En otras palabras, el vector intelectual trabaja sobre la base de la razón argumental, despreciando esa *otra razón* que Maffesoli (1997) llama *razón sensible*, una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad; una conjunción de lo material y de lo espiritual y no una oposición, destacando el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo; una apertura a lo imaginario, lo lúdico, lo onírico social; una *razón* aún más rica que la razón porque sabe integrar, de manera homeopática, las características que nos constituyen.

La presión por *ser alguien* va configurando en el imaginario imperativos éticos e ideas regulativas acerca de la práctica educativa y referidas a lo legítimo y lo ilegítimo, lo permitido y lo prohibido, lo que puede ser dicho y lo que no puede decirse, lo adecuado y lo inadecuado, los movimientos y posturas corporales que pueden adoptarse y las que no. Lo que va a contener el *magma* de significaciones imaginarias acerca de la confusión, la complejidad, el desorden, la oscuridad de nuestro tiempo y sobre los sujetos y las sensibilidades que producen. Es decir, la presión por *ser alguien* va configurando un *sentido preferente* sobre la práctica educativa, que ha sido internalizado y

constituido como *deber ser* de la educación en general, que implica un rechazo, una desconfianza o una impugnación y sanción hacia todo aquello que provenga del vector emocional y de sus *dioses* (estigmatizados como demonios, degradaciones, peligros, deformaciones).

Debido a este conjunto de cuestiones es que las prácticas educativas se alimentan de ese imaginario según el cual la educación debe disciplinar –ordenar, controlar– la entrada del mundo en la conciencia, según lo expresa Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1970). Y esto porque la educación debe ser guardiana de *la* cultura y de *lo culto* –frente al avance de las culturas populares, masivas, mediáticas, complejas– a la vez que debe operar en el sentido de un disciplinamiento social del desorden y la confusión u oscuridad de la vida cotidiana. En una palabra, la educación debe privilegiar, en este sentido, una racionalidad instrumental –que procura claridad, orden, control y dominio sobre lo diferente, para subsumirlo en una totalidad identitaria– por sobre una racionalidad comunicativa –que asume las diferencias y los conflictos en la comunicación, por sobre los aspectos totalitarios de *una* identidad–. La centralidad en la educación como *preparación para* una vida en el futuro, y en la lectura y escritura del libro o del texto –libre de contextos–, marchan en estos sentidos, y contribuyen al divorcio entre la escuela y el mundo de la vida.

El Contractualismo y el Iluminismo

El pensador español, radicado en Colombia, Jesús Martín Barbero sintetiza una presentación de la modernidad en su libro *De los medios a las mediaciones*. En ella distingue y contrapone dos culturas que pugnan en diversos escenarios, sobre todo europeos: la cultura popular y la cultura letrada. La validez de esta presentación es ineludible en cuanto muestra la constelación de situaciones que acompañaron el paso de una cultura *popular* a una cultura *letrada* –paso cuya concreción está en duda hoy y que es objeto de discusión–.

Vincula a cada bloque cultural con una serie de características que se producen en la situación de lucha entre ambos. Si en las culturas populares existía una

multiplicidad de lógicas, con saberes particulares ligados a diferentes territorios, en la cultura letrada aparece la idea de una sola lógica que instaura un saber único que se pretenderá universal, global. Las tradiciones locales y variadas dejan paso a la uniformidad de costumbres que caracterizan al Occidente. Los de la cultura letrada, varones nobles y burgueses, deben competir contra el poder de la brujería, representado por mujeres de sectores populares. La escena es de lucha por el poder, donde Barbero advierte que mientras en las culturas populares se valoraba la seducción femenina, en la cultura letrada predomina la fría lógica del hombre (Martín Barbero, 1987).

Para Barbero, la modernidad es una irrupción que está ligada al capitalismo, la industrialización y el iluminismo, y para imponer este estilo de organización se necesita uniformar costumbres y combatir los poderes territoriales que desafían a la nueva disposición social. El problema del saber no es más que el asunto de un andamiaje ideológico para sostener el nuevo diseño, que se basa en el saber frío, lógico y racional de los varones. Desde allí, tal vez, debamos empezar a comprender por qué las culturas populares han sido asimiladas a la sensibilidad y la irracionalidad. Barbero va más allá: habla de la seducción femenina –misterio y opacidad–, que también establece una seducción por un tipo de

saber, del cual el poco seductivo saber racional nada quiere saber.

De modo que la lucha por la hegemonía que se instaura, y que como tal es cruel e injusta, pretende –de parte de los *letrados*– lograr un consenso que no podrían obtener de otro modo. El consenso que buscan es contradictorio con sus procedimientos: los hombres del *saber racional*, la mayoría de las veces quemaron a las brujas sin ningún tipo de comprobación –aunque defendieran la ciencia– sino sólo con la delación de algunos adulones o temerosos. Cuestión que, en el caso de la ciencia moderna, ha hecho que el epistemólogo Paul Feyerabend (1986) afirme que la ciencia es la institución religiosa más agresiva y más dogmática.

Esas escenas, y otras –como el genocidio de los pueblos originarios en nombre de la civilización cristiana realizado por la conquista evangelizadora española–, son las que hacen evidente lo que Agnes Heller llama *el sello distintivo* de la modernidad occidental: la contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. En su libro *Anatomía de la izquierda Occidental*, Agnes Heller y Ferenc Feher (1985) sostienen que cultura occidental y modernidad son una y la misma cosa. Lo que conocemos como *modernidad* es un proceso que sólo se produjo en Europa, y Europa es Occidente. Como tal, el Occidente moderno fue el caldo de cultivo del etnocentrismo, al

cuestionar el *etnocentrismo espontáneo* de las culturas –y contraponiendo, de paso, la cultura a las culturas–, argumentando que ellas son portadoras del atraso, del salvajismo, de lo demoníaco, de la irracionalidad. De hecho, la originalidad de la modernidad occidental está en su idea de libertad frente al despotismo de las otras culturas populares, no-modernas o no-occidentales. Esa libertad es el justificativo que tiene la modernidad para universalizar su proyecto –que es el germen de una cultura global: una proto-globalización–. Si bien en la modernidad creció cierta conciencia de pluralismo, siempre el *otro* es visto como objeto de curiosidad y sobre esa base se fueron constituyendo las instituciones y las disciplinas científicas modernas. La misma idea de que la modernidad occidental y sus lógicas coexistentes –el capitalismo, la industrialización y la democracia– son extensibles a todo el mundo, hace que el proyecto moderno posea una convicción dogmática: Occidente está autorizado a imponer sus formas de vida a los otros pueblos, lo cual es la base de la colonización.

Con todas estas huellas cargan las prácticas educativas. La escolarización jugó un papel clave en esos procesos porque enseñaba a los niños y niñas un saber lógico y racional incompatible con la diversidad, el desorden y la confusión de creencias, expectativas, modos de transmisión y acciones populares. La escolarización

hizo caer en desprestigio a un conjunto de tradiciones y visiones del mundo que estaban fuertemente ligadas al pasado de cada región, y que vivían en la memoria. Una memoria más hecha de experiencias sociales que de los conceptos propios de la enseñanza.

La escolarización ha debido naturalizar –presentar como natural algo que no lo es– la puesta en funcionamiento de una maquinaria –la maquinaria escolar; Varela y Álvarez Uría, 1991– y lo ha hecho sobre la base de la institución del *estatuto de la infancia*. Un *estatuto*, para los *Cultural Studies*, implica que allí donde había –y hay– variabilidad y procesualidad, algo ha sido instituido o congelado, estableciendo un equilibrio precario o momentáneo –que se pretende permanente y estable– de algo que es dinámico y variable. En este caso, la definición de un *estatuto de la infancia* ha estado articulada con la categorización del infante como menor, como *in-fante*: el que no tiene palabra, con la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños –el edificio institucional escolar– y la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de cada vez más elaborados códigos teóricos. Con la escolarización, se construye la idea del menor, que comienza a pensar en forma *moderna* y empieza a *avergonzarse* del saber oscuro de su familia. De este modo se rompía la

continuidad de una cultura tradicional y se desplegaba con gran fuerza homogeneizadora la nueva cultura moderna. El desplazamiento de las culturas populares a las culturas letradas o *cultas* –que está unido a la idea del progreso indefinido, de Kant, como un fantasma, anudado con la obtención de y la pertenencia sobre un *patio de objetos* materiales o simbólicos– se concreta en la educación como preparación para: preparación del menor para la civilización prometida, para la vida futura, para el mundo adulto, para la vida social, para el mercado, para el mundo laboral. Los estatutos –como el de la infancia– tienen que ser considerados e investigados como nudos de hegemonía –según propone Raymond Williams, 1997– donde la fijeza que uno puede ver, por vía de la historización revelará el acallamiento de los conflictos y su suspensión por medio de la designación de la realidad y los contendientes. Los *conceptos* instituidos (como el de *infancia* o *menor*) llevan inscriptos conflictos materiales que pretenden acallar o suspender, racionalizándolos.

Más allá de las consideraciones que en otros trabajos hemos hecho de la escolarización (Huergo, 2000; 2005), interesa resaltar aquí dos tipos de pensamiento en los que se basa la escolarización, y que poseen un significativo alcance a la hora de pensar las prácticas educativas y sus raíces histórico-culturales.

En primer lugar, el pensamiento contractualista, que debe su denominación a la idea del *contrato social* que sirve de mito organizador o constitutivo de una sociedad. En este pensamiento se privilegia el pacto o contrato social por sobre el conflicto. Encierra esta idea el anudamiento de la comunicación con situaciones más o menos armoniosas donde las partes se ponen de acuerdo. Por eso el contractualismo ha otorgado mayor importancia a un tipo de comunicación ordenada y armoniosa, a la que frecuentemente alude en el sentido común el término *diálogo* en la sociedad –y en la educación–. Y, a la vez, mira todo conflicto como una anormalidad que debe ser subsanada, cuando no ocultada o reprimida. Se trata de un tipo de comunicación centrada en la argumentación racional, en la vieja lexis griega, caracterizada por el interjuego de palabras con el fin de arribar a un acuerdo que permitiera actuar en una comunidad. Una lexis que, según Hannah Arendt (1993), fundaba la razón de ser de la polis, ese modo de vida de los griegos que dio origen a la idea occidental de la política.

En segundo lugar, el pensamiento iluminista, que separa la claridad o las luces de la razón de la oscuridad y confusión de las culturas populares, justificando la necesidad de racionalizar u organizar racionalmente la vida social cotidiana a los fines de arribar a una vida feliz

(Habermas, 1988). Por eso Jürgen Habermas asocia la modernidad no tanto con lo nuevo, sino más bien con la *profanación*: una práctica en la cual se echa luz sobre lo que está oculto –es decir, sobre lo desconocido y oscuro, tanto se trate de la naturaleza como de las culturas–. Esa finalidad, para este filósofo alemán, no se ha completado o, en definitiva, se ha encontrado con una consecuencia indeseada. Alexis de Tocqueville observaba con preocupación, ya en 1835, que con la creciente industrialización, de estar situadas 'fuera', las masas se encuentran ahora 'dentro' de la sociedad, disolviendo el tejido de las relaciones de poder y erosionando la cultura. Ante el orden del contrato social emerge el conflicto, la confusión, lo irracional.

El iluminismo, tempranamente, no sólo manifiesta su preocupación por los efectos culturales de estas situaciones, sino que muestra su inquietud por las consecuencias psicológicas de la modernización, que ha tenido como primera secuela la masificación de la sociedad. Como si la *comunicación masiva* fuera una peligrosa experiencia para la cultura *culta* o iluminada. Esto va produciendo un pánico hacia el crecimiento de la irracionalidad del *alma colectiva*; como por ejemplo en Sarmiento, que expresa su temor en *Educación Popular* (1988) hacia esas *hordas indisciplinadas*, herencia de nuestro mestizaje. Lo que se manifiesta luego, ya en el

siglo XX, en una serie de reflexiones críticas sobre la psicología de las masas y en la distinción de Ortega y Gasset entre *hombre-masa* y *hombre-pueblo*.

El hecho de que el conflicto, la crisis y la complejidad propios de nuestro tiempo sean sancionados como obstáculos para las prácticas educativas, en mucho se debe a este tipo de pensamientos. Es congénito a nuestras representaciones sociales que las prácticas educativas deben desarrollarse privilegiando la argumentación, el acuerdo, la armonía, la comunicación ordenada, las luces de la razón, la cultura. Todo lo demás es percibido como enormes dificultades para las prácticas educativas, al punto de ponerlas al borde del abismo del sinsentido.

Fundación de la pedagogía oficial en argentina: Sarmiento

No abordaremos aquí las ideas de Sarmiento sobre la *educación popular* ni sobre la *instrucción pública* en cuanto "palancas" de la inclusión social, sino la oposición binaria entre *civilización y barbarie* que ha sido incorporada en nuestras prácticas sociales y educativas, y que constituye un obstáculo para abordar, comprender y actuar en un tiempo de crisis, conflictividad y complejidad.

En su libro *Facundo. Civilización y barbarie*, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) elabora un paradigma conceptual: explica los fenómenos socioculturales y políticos construyendo un par de conceptos opuestos que permiten captar diferencias fundamentales; en este caso, el concepto de civilización y el concepto de

barbarie (presentes en el título de su obra). Civilización implica libertad, está ya en Buenos Aires con su industria y su población europea, que intenta realizar los últimos adelantos de la civilización del siglo XIX (Sarmiento, 1982; Cap. 2: 63) y que es culta por ser europea (Cap. 3: 75). Barbarie es esclavitud, que proviene de las provincias y avanza con Rosas sobre Buenos Aires, regresando y remedando los esfuerzos populares de la Edad Media (Cap. 2: 63) y que es bárbara por ser americana (Cap. 3: 75). Ambos conceptos implican una noción de cultura que, dicho sea de paso, le sirve al autor para sostener la contradicción entre civilización y barbarie en términos de cultura e incultura.

Las razones implícitas que constituyen el discurso paradigmático conceptual son de índole geográfico-naturales: la lucha entre civilización y barbarie es una lucha entre la ciudad y el desierto (Cap. 4: 80). Esto llevará a Sarmiento a construir discursivamente una desertificación del otro, de la cultura popular, de las prácticas culturales determinadas por el ambiente geográfico-natural. Esas condiciones geográfico-naturales son productivas de un tipo de habitus constitutivo de prácticas sociales, culturales, educativas, y de formas políticas. El habitus es producto del paisaje, del territorio natural, sin equipamientos culturales fabricados, es decir, sin fabrilidad; un paisaje constituido por una

materialidad natural. Un habitus, a su vez, productor –en tanto sistema de disposiciones– de determinadas prácticas culturales propias del desierto y desiertas de cultura. El terreno inculto, el desierto, ahoga las posibilidades de crecimiento de las ciudades civilizadas: "El desierto las circunda [a las ciudades] a más o menos distancia: las cerca, las oprime; la naturaleza salvaje las reduce a unos estrechos oasis de civilización, enclavados en un llano inculto de centenares de millas cuadradas" (Cap. 1: 37).

El desierto es la naturaleza salvaje que, como ambiente determinante y estructurante, produce el habitus de la in-cultura, no ya en un sentido simbólico sino –si se permite– agrario, condicionante a su vez de otros sentidos simbólicos. Cuando Sarmiento se refiere a la in-cultura, lo hace en un gran número de veces en el sentido de in-cultivado: habla de llano inculto, de terreno inculto (Cap. 1: 37), de superficie inculta (Cap. 1: 38).

De este desierto, de este paisaje natural emerge el caudillo (Introducción: 22), como expresión de la cultura popular, tal como la ha conformado ese terreno peculiar, la naturaleza salvaje, la extensión inmensa. Un caudillo, en fin, que conduce *hordas*, agrupamientos de salvajes producidos por las características de la campaña, que se reconocen, precisamente en el caudillo, como en las determinaciones naturales mismas de las

cuales él es una emergencia notable, y que por él refiguran su nomadismo para hacerlo comunitario. Hordas salvajes (Cap. 1: 27) que asumen estrategias indisciplinadas, como la montonera (Cap. 4: 80); hordas exterminadoras (Cap. 1: 30), sanguinarias (Cap. 4: 81); hordas de asesinos disciplinados (Cap. 15: 272).

El habitus popular se configura, entonces, en la relación con la naturaleza, una relación que no posee mayores mediaciones, que es in-mediata, en la cual el sujeto se forma como en un ambiente con el que está compenetrado. Aquí aparecen dos de las tesis centrales del discurso de Sarmiento en Facundo: la primera es que el gaucho es el producto de su ambiente; del desierto y la naturaleza; la segunda es que el gaucho vive en sociedad, cosa que implica un orden; pero esa sociedad no es verdadera.

La naturaleza, para Sarmiento, es lo descomunal, o el reverso de la vida ciudadana *racional*. Desde el inicio de la obra, en la Introducción se insinúa y luego se desarrolla esta afirmación. La "resignación estoica para la muerte" como "uno de los percances inseparables de la vida" (Cap. 1: 27), como una consecuencia del determinismo natural, revela que la campaña imprime carácter, como medio en el cual nace, se cría y se forma este sujeto; pero también denuncia que la configuración del destino con vistas a la muerte, no es más

que un producto de la “cultura racional”. El fantasma del futuro que inscribe un ímpetu por la construcción del destino y del progreso, parece casi ausente en la cultura/naturaleza del gaucho. Por eso el gaucho da y recibe la muerte con indiferencia, sin provocar impresiones profundas y duraderas; o mejor: esto ocurre porque el gaucho es naturaleza, y la naturaleza carece de dimensión moral.

El habitus producido por el paisaje, sin embargo, cuenta con algunos equipamientos que contribuyen a definir la cultura in-culta del gaucho; equipamientos o bien no fabricados, o cuya fabrilidad menor y sus finalidades convergen en prácticas indisciplinadas propias de la producción ganadera. El caballo, parte integrante del argentino del campo y complemento en su vida *social*, de su *asociación accidental*; el cuchillo, revelador de una muestra de poder, de reputación y presencia social, que tiene por objeto marcar el rostro o el cuerpo del otro (Cap. 3: 67-71). La vida cotidiana de estos “cristianos salvajes, conocidos bajo el nombre de guachos (por decir Gauchos)” (Cap. 1: 35), está amueblada por un tipo de equipamientos fabricados por la misma acción de la naturaleza: los cráneos de caballos, reventados en carreras forzadas que son su principal pasatiempo. En medio de ese ambiente se produce el habitus, por medio de un tipo de educación rudimentaria.

El gaucho es naturaleza; esto implica que no interviene en la naturaleza, que no la transforma; no hay *práctica* en su dimensión instrumental –como control y dominio racional sobre la naturaleza–; por lo tanto, no hay *modernidad*. Es la naturaleza la que imprime su ley (Cap. 1: 31). Este es uno de los más resistentes obstáculos para la organización política y "para el triunfo de la civilización europea, de sus instituciones y de la riqueza y libertad" (Cap. 2: 45). La naturaleza es la principal resistencia para la europeización. Y esto ocurre con la vida del gaucho, que se constituye por naturaleza, por determinismo, y no por el espíritu.

La compenetración con la naturaleza –por ser naturaleza– del rastreador y el baqueano, o el carácter del cantor, muestran una identificación que está gobernada por el determinismo natural, que ignora la práctica y que procura la homeostasis. Los personajes populares que presenta Sarmiento en el Capítulo 2, representan un tipo de sensibilidad y una configuración del saber y las prácticas culturales populares. En los sectores populares hay "un fondo de poesía que nace de los accidentes naturales del país y de las costumbres excepcionales que engendra" (Cap. 2: 47). El rastreador posee una ciencia casera y popular (Cap. 2: 51); construye un saber a partir de indicios que lo convierte en un investigador popular del paisaje y de la cultura popular; un

saber indiciario cuya reputación le otorga cierta dignidad reservada y misteriosa (Cap. 2: 53). El baqueano es "el topógrafo más completo, es el único mapa que lleva un general para dirigir los movimientos de su campaña" (Cap. 2: 55), de modo que las estrategias hegemónicas –del general, en este caso, y luego de quienes alambrarán los campos poniendo fronteras capitalistas al paisaje– hagan uso de las tácticas populares. El gaucho malo posee también toda una ciencia del desierto (Cap. 2: 58), que le viene de su carácter nómade; hombre temido pero respetado, su renombre se debe a la dimensión de héroe del desierto que alcanza, no por matar, sino por hacer uso de su ciencia y su profesión: el robo (Cap. 2: 59).

Sarmiento hace suya la frase de Alix del epígrafe del Capítulo 5, titulado "Vida de Juan Facundo Quiroga", que dice así: "Por lo demás, estos rasgos pertenecen al carácter original del género humano. El hombre de la naturaleza, que aún no ha aprendido a contener o a disfrazar sus pasiones, las muestra en toda su energía y se abandona a su ímpetu total" (Cap. 5: 91).

El hombre de la naturaleza no ha *domado* lo instintivo, se entrega al estar nomás en la naturaleza, no ha gobernado sus pasiones. Está indisciplinado. Esta es la caracterización de Facundo, que no es comparado, sino que es identificado con un tigre, con un animal, sumergido en el mundo de la naturaleza y mostrándola

con toda su energía (Cap. 5: 103). Facundo y su *sombra terrible* es la figura, el tipo de la animalidad, del hundimiento en la naturaleza, de la indisciplina y del descontrol. Y esto es la naturaleza en el sentido de lo descomunal, o lo desprovisto y despojado de la ciudad y la vida ciudadana, civilizada.

Sarmiento presenta –en el Capítulo 3 de su obra *Facundo*– un epígrafe –en francés– del militar y escritor inglés Francis Bond Head (1793-1875), que fue administrador de la Asociación Minera del Río de la Plata creada por Rivadavia en 1824. A ese epígrafe –como puede verse a lo largo del *Facundo*– lo hace propio. Dice:

> *Le Gaucho vit de privations, mais son luxe est la liberté. Fier d'une indépendance sans bornes, ses sentiments, sauvages comme sa vie, sont pourtant nobles et bons*. El gaucho es pobre, porque está privado de los bienes de la civilización; no es solamente pobre en un sentido material, sino también simbólico (Cap. 3: 66).

Sin embargo, el gaucho tiene un lujo que es la libertad. Pero no la libertad del hombre "civilizado", sino la libertad y autonomía frente a la naturaleza. El civilizado es autónomo en virtud de otorgarse su propia norma, su propia ley, que se impone e irrumpe frente a las leyes de

la naturaleza; la autonomía hace posible que el hombre domine la naturaleza para superar la necesidad. El gaucho, en cambio, goza de una libertad sin límites, sin ley. El gaucho está privado, tiene necesidad; pero su lujo es la libertad. La libertad de que habla Sarmiento es la libertad natural. En vez de una libertad que irrumpe frente a la naturaleza, como en el civilizado, en el gaucho la libertad es la de quien está sumergido en la naturaleza.

El gaucho es naturaleza, es libertad incontrolada, indomable –no dominable–, y precisamente aquí –de parte del "civilizado"– nace el temor hacia el gaucho y, como segundo grado en la construcción del discurso civilizatorio, el "remedio", la acción estratégica para remediar la in-cultura del otro y los males que acarrea.

La idea acerca de la naturaleza se completa con la contraposición discursiva sarmientina entre verdad y falsedad social, o entre sociedad y asociación. La ley, el control, las instituciones, la sujeción, la disciplina, la bondad constituyen la verdadera sociedad. Sarmiento adscribe a la idea de que el habitus civilizado se configura en la medida en que los sujetos se relacionan con objetos civilizados: con determinados equipamientos socio-culturales que caracterizan la vida civilizada. La contracara es la falta de verdadera sociedad, es la característica del mundo natural con el que está identificado o en el que está sumergido el gaucho. Esta oposición

gnoseológica, pero también sociológica, constituye un obstáculo en la percepción de la alteridad: Sarmiento no ha querido percibir otro orden y otra cultura que la europea y, luego, la norteamericana; y en esto hay una fascinación de época, y una fuerte avidez por lo nuevo, por las novedades. Y cuando quiere percibir ese otro orden, lo hace en los términos de una asociación, que por la falta de los elementos constitutivos de la sociedad, es una falsa sociedad.

Así son vistos en las prácticas educativas los otros, que viven en una "asociación" que no coincide con la verdadera sociedad. Está ahí encarnada en el imaginario pedagógico la desertificación del otro y de la cultura popular; sus prácticas culturales están desiertas de *cultura*, son *in-cultas*, no-cultivadas, o sólo *cultivadas* por los medios y la calle. Los niños y jóvenes son vistos muchas veces en las prácticas educativas como nuevas *hordas*, agrupamientos de *nuevos bárbaros* producidos por las características de la degradación cultural. En este marco, las masas populares son vistas como hordas indisciplinadas, y la escolarización es una guerra contra ellas por medios no violentos. De allí que la *educación* no se dirija al sujeto popular, sino a la *población*: categoría que implica la indeterminación socio-política por la vía del arrollamiento de los sujetos (Puiggrós, 1994). Como ocurre con la acción de los caudillos, esas *hordas*

también sólo refiguran su nomadismo cuando experimentan un tipo de comunidad rudimentaria y primitiva. Allí se forma el sujeto, como el gaucho de Sarmiento, en un ambiente con el que está compenetrado, en el que está sumergido. Desde las prácticas educativas, esas otras prácticas, las de los niños y los jóvenes, son frecuentemente vistas como *descomunales*, atrapadas en nuevos determinismos *asociales*. Ellos representan un tipo de sensibilidad y una configuración del saber característico de las prácticas culturales populares, y no han aprendido a contener o a disfrazar sus pasiones, las muestran en toda su energía y se abandonan a su ímpetu total; en una palabra, son indisciplinados.

El Normalismo y el Positivismo

Si algo queda en claro es que "los bárbaros, no como individuos concretos sino en tanto operadores semánticos, elementos estructurantes que orientan estilos de vida, debían ser destruidos, eliminados del sujeto de la educación" (Puiggrós, 1994: 97). Debían ser destruidas las montoneras, en aquello de montonero que hay en el uso de códigos distintos o que disienten con el código dominante; "nada de ellos debía quedar en el vínculo pedagógico". Las prácticas educativas debían normalizar conductas, hábitos, códigos, ideas. Debían "barrer la basura de la inmigración inmunda", a decir de Alberdi. Corregir, enderezar, encauzar, para lograr un país de orden donde fuera posible el progreso. Tal como lo expresaba la Ley

del ministro francés Jules Ferry, modelo de la Ley 1420 argentina (de 1884): "Es función del Estado educar a los hijos de los pobres, a los hijos de los obreros, a los hijos de los 'parados sin techo'. Lo que se les debe enseñar es la obediencia a las leyes, el respeto a las jerarquías, el trabajo sumiso, la temperancia, la sobriedad, la austeridad, la privación, el orden, el ahorro, el trabajo."

El positivismo argentino, si aceptamos la clásica tesis que propuso a los 27 años el panameño Ricaurte Soler, ha tenido una originalidad particular, ya que no se centró sólo en el desarrollo de la filosofía y las ciencias sino que elaboró un pensamiento que articuló esos conocimientos con la práctica, especialmente la política (Soler, 1968: 15-19). El pensamiento positivista argentino posee un estatuto singular y podemos encontrarlo tempranamente expresado en Sarmiento, Mitre y Alberdi (Korn, 1983). Como tal, se encuentra imbricado en las propuestas político-educativas y pedagógicas y en las prácticas desde el normalismo hasta el auge de la ciencia experimental universitaria. Si bien pueden reconocerse en él dos vertientes: el positivismo normalista y el universitario, vamos a reconocer los tres períodos que presenta Gustavo Cirigliano en *Educación y futuro* (1982): el normalismo, el positivismo en transición –o positivismo normalista– y el positivismo científico experimental –o universitario–.

El normalismo se inicia con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, una escuela de Boston trasplantada a las soledades de la América del Sur –según Alfredo Ferreyra– cuyo primer director fue el profesor norteamericano George Stearns. Durante el último tramo de su residencia como embajador en EE.UU. Sarmiento concibió el proyecto de traer a la Argentina a educadores norteamericanos. Y así lo ejecutó, cuando ya era presidente en 1868, a fin de atender a las dos primeras escuelas normales: la de Paraná y la de Tucumán. Pero el más destacado pedagogo del normalismo fue quizás el español José María Torres, llegado a Argentina en 1864, quien fue vicerrector del Colegio Nacional –reconocido a causa de sus métodos disciplinarios, su rectitud como inspector de escuelas–, y, por encargo de Sarmiento, director de la Escuela Normal de Paraná en 1876.

La pedagogía normalista consideró los principios del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi –para quien lo más importante no eran los contenidos y conceptos sino las vivencias de niño, y el punto de partida de la educación eran las propias fuerzas de éste– pero los tradujo a frías reglas didácticas. El normalismo, también siguiendo a Pestalozzi, puso el acento en la figura ejemplar del maestro, que se erigía en modelo sin problemas ni dudas subjetivas, que debía mostrar

destreza en el método didáctico. Es decir, combinó algunos rasgos de esta pedagogía del proceso de autoformación del niño, con el vigor del interés y los pasos formales de enseñanza del alemán kantiano Johann Friedrich Herbart, quien ponía énfasis en la instrucción y elaboró para ello una incipiente pedagogía científica. Una mezcla entre pedagogías contradictorias en algunos aspectos.

Para Cirigliano, este normalismo puede ser, por un lado, interpretado básicamente como un 'enfoque técnico de la lección' –las formas, los métodos, los procedimientos, el plan de clase, los momentos–, pero por otro lado no ignora objetivos político-sociales de importancia –lo republicano y lo democrático– incorporados por Sarmiento de modo definitivo a la escuela argentina (Cirigliano, 1982: 22). Pero fue lo que, según Víctor Mercante, empapó a la escuela de programas extranjerizantes y literario-clásicos –no científicos– basados en la retórica y la repetición. Más aún, dice Korn que los profesores extranjeros eran en su mayoría mediocres. *Normalismo* significó no sólo normalización de conductas y prácticas, sino también normatización de saberes y de procesos de enseñanza. Sin dudas que en el imaginario quedaron estas significaciones, más la del maestro cuyo poder se asienta en su moral y en su sacrificio ejemplares.

En la etapa de transición o de positivismo normalista, se destacan dos pedagogos: Pedro Scalabrini y su ex alumno Carlos Vergara. Scalabrini era italiano, naturalista y clerófobo. Fue él quien introdujo en la Escuela Normal de Paraná las ideas positivistas de Augusto Comte, que armonizó con las teorías de Herbert Spencer –de quien tomó su liberalismo– y Charles Darwin. Resultó una organización sistemática de la educación basada en cuatro cuestiones antropológicas: evolución de la especie, situación histórica del pueblo que se pretende educar, conocimiento concreto y completo de la naturaleza humana y sistematización del saber real. Había cierta obsesión por la autoridad, proveniente quizás de Comte que en el fondo era una mentalidad católica que afirma ante todo el principio de autoridad y que le obsesiona el temor de la anarquía intelectual (Korn, 1983: 254).

Pero lejos de cómo podamos imaginar el disciplinamiento positivista, Vergara expresa que las clases de su maestro Scalabrini eran una cátedra de libertad moral, un predicar con el ejemplo alrededor de los temas y las ideas que se exponían. Para Vergara, en cambio, la escuela debía ser como un gabinete de ensayo y de sistematización de saber.

La caracterización que hace Alejandro Korn (1983: 253) de los normalistas vale la pena transcribirla, ya

que parece imbuir al *deber ser* de cualquier maestro actual y a las expectativas de la sociedad sobre ellos, aunque ello parezca un anacronismo:

> Los normalistas, al esparcirse en desempeño de su magisterio por toda la República, llevaron con una dedicación ejemplar, rayana a veces en el sacrificio, los conceptos del orden, de la disciplina y del método, sin sospechar cuán escaso era el caudal de su aparente saber enciclopédico. Desconocían la duda. En ellos, el sentimiento de la propia suficiencia llegaba hasta la convicción de poseer la verdad definitiva y de hallarse habilitados para enseñarla con autoridad dogmática. Se hallaban en el tercer estado comtiano, estado de perfecta beatitud, que no admite un más allá ni consiente la existencia de algo problemático. Esta disposición de ánimo, realmente apostólica, les armó de fe en su misión y les inspiró la fuerza para acometerla. (Korn, 1983: 253)

En la etapa del normalismo, la eficacia del disciplinamiento en la escolarización ha estado vinculada con *las* efectoras del mismo: las maestras. Si de lo que se trata es de pasar de la *naturaleza* a la *sociedad civilizada*, las

maestras favorecen la internalización de la normatividad, representando no una violencia, sino un habitus familiar. Para Sarmiento, la *ductilidad femenina*, en un estado semibárbaro, es el mejor factor para la sumisión a la autoridad, para el orden y el control, porque afectiva y socialmente las mujeres están más cerca del *estado de naturaleza* a remediar (véase Sarmiento, 1988; pero también esa *seducción femenina* de la que hablaba Martín-Barbero, 1987).

Los normalistas debían corregir a los niños, hijos de los pobres, sean paisanos o inmigrantes. Con la influencia positivista se utilizó el espacio y el tiempo educativos para disciplinar sujetos sociales, como operación propicia al control social (Puiggrós, 1994: 115). Esas estrategias normalizadoras se apoyaban en la instauración de un orden y un ritual moderno, capaz de sustituir al discurso pedagógico eclesiástico y, al mismo tiempo, a los discursos pedagógico-familiares y de la clase social del hijo del inmigrante. Por eso el inmigrante pasó al banquillo de los acusados y fue juzgado su grado de evolución, su inteligencia, su capacidad de aprendizaje y de adaptación al medio, su bondad o maldad innata, su inferioridad o superioridad respecto a los argentinos civilizados y al pueblo (Puiggrós, 1994: 116).

Como se ha dicho ya, la escolarización contribuyó significativamente al desplazamiento de las diversas

formas desordenadas de la cotidianidad hacia el disciplinamiento social como concreción del anudamiento entre orden y control, tanto de los sujetos –normalización– como de los saberes –normatización–. Un disciplinamiento que, en la institución escolar, se disemina en rituales y rutinas, en secuencias de contenidos, en administración de espacios, en diseños arquitectónicos, y en los medios del buen encauzamiento, como la vigilancia jerárquica, el examen, la sanción normalizadora, la inspección, el registro; todos ellos articulados con la función de la mirada como mecanismo de control social: lo que se puede ver está controlado, y en la medida en que se vigilan a los sujetos y a sus acciones, se produce el orden social (Foucault, 1976).

El positivismo universitario desplaza en cierto sentido su acento hacia el niño; pero no el niño abstracto, sino el niño argentino de carne y hueso. Las generaciones formadas en el normalismo, imbuidas del pensamiento de Comte y Spencer, piensan en Argentina con un pensamiento positivista argentino emparentado con la Generación del 80. Por eso también ponen centralidad en la observación y la experimentación científica, pero no cerrada sobre sí misma sino como aspecto ligado con el proyecto político de construcción de una sociedad futura de progreso, como en el pedagogo y sociólogo Rodolfo Rivarola.

Más allá de los rasgos que caracterizan al positivismo educativo, como son la enseñanza práctica y utilitaria, el valor de lo económico, la aplicación de los conocimientos como forma de adaptación al medio, la escuela en esta época es considerada un laboratorio que crea hábitos para el futuro –donde es posible evocar la idea de Comenio de la escuela como *laboratorio de humanidad*–. Por otra parte, la pedagogía positivista está articulada con el discurso médico y la biopolítica, centrados en los hábitos higiénicos, alimenticios, sociales y sexuales. El discurso biopolítico está ligado, también, a las clasificaciones. Por ejemplo, la clasificación –que publicó en 1911 en *El Monitor de la Educación Común*– de los *perezosos*, elaborada por Weigwert (citada por Puiggrós, 1994: 132-133). Allí se distinguen los perezosos de incumbencia del educador, que son caracterizados como sub-normales, tanto físicos como psíquicos; los perezosos de incumbencia del educador y del médico, como los anormales –imbéciles, atrasados intelectuales, inestables, epilépticos– y los parciales o intermitentes; finalmente, los perezosos de incumbencia del médico, que son los enfermos asténicos graves. O la clasificación de los *atrasados* realizada por la Dra. Hermosina de Olivera en 1910, donde clasifica:

> a) La muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza; b) los imbéciles, idiotas sordomudos, ciegos y epilépticos; c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son completamente anormales y están atacados por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los hijos de nuestra masa obrera (Puiggrós, 1994: 134-135).

Quizás la mayor expresión del positivismo científico experimental haya sido la *Sección Pedagógica* de la Universidad de La Plata –así como acaso el más singular producto del positivismo argentino sea el positivismo platense–, creada por Víctor Mercante en 1905. Cuando organiza las cátedras y el personal propone: Antropología, con laboratorio; Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso; Psicología, con laboratorio; Metodología; Higiene Escolar; un bibliotecario-archivero, y un fotógrafo (Cirigliano, 1982: 24). Lo acompañaron egresados de la Escuela Normal de Paraná, como Leopoldo Herrera, Alejandro Carbó, Alfredo Ferreyra y Rodolfo Senet, quien contribuyó con sus estudios sobre psicología normal y patológica. Es indudable que el carácter experimental de la educación puede hacernos imaginar en un avance de cierto

escolanovismo psicologista, biologicista y naturalista. Desde este punto de vista, Mercante estaba convencido de que el sujeto al que había que investigar experimentalmente, y sobre el cual había que actuar educativamente, era la masa (Puiggrós, 1994: 128), acaso al tener en cuenta –no lo sabemos– las ideas de Le Bon –como quizás Ramos Mejía las consideró–. La masa sigue significando hoy algo peligroso e incomprendido en las prácticas educativas.

Las clasificaciones de Mercante aún gravitan en los imaginarios educativos. Él distingue los sentimientos de las razas poco evolucionadas: el placer y el dolor, de los sentimientos de las razas cultas: la vida intelectual. En las escuelas latinoamericanas hay dos *masas*: una destinada a funciones superiores y otra que, satisfecha con actividades puramente reflejas, se dedicará a una vida social inferior (Puiggrós, 1994: 143). Esto dará origen a diferenciadas estrategias educativas. Es decir, por la vía de la psicología experimental, se elabora una justificación la segmentación social del sistema educativo; una perspectiva que actúa como marca en la representación sobre los alumnos todavía hoy, como diferenciados según razones supuestamente psicológicas y de clase social.

La escolarización como disciplinamiento fue una estrategia de racionalización, cuyo objeto fue remediar

el hedor de las culturas populares, la oscuridad, la confusión, el desorden, el atraso. También las fuerzas descontroladas y agitada de las subjetividades juveniles. Y lo hace centrándose en la higiene, la sujeción, la corrección, la disciplina, el orden, la distinción, las buenas costumbres, la clasificación (Varela y Álvarez Uría, 1991). Razones de inferioridad, anormalidad, o de clase, han sido siempre los argumentos para la escolarización y el consecuente disciplinamiento del *otro*. La naturaleza del *incorregible* –dice Foucault, 1993–, descalificado como sujeto de derecho, provocó –además– la institucionalización del *encierro*. Concomitantemente, dos consecuencias del positivismo marcaron a la cultura argentina: un pensamiento socialista cientificista y liberal, y una reducción positiva de la experiencia social –como lo insinúa Ricaurte Soler–. Por eso produjo pánico moral al elitista positivismo platense la experiencia de la "Casa del Estudiante" que asumía la vivencia, la experiencia y el erotismo juvenil, que impulsó el pedagogo y reformista universitario cordobés Saúl Taborda, cuando fue Rector del Colegio Nacional de La Plata en 1920. ¿De qué otro modo podría haber sido? Aún hoy es posible que para el imaginario de la *buena educación* una experiencia como la de Taborda produzca espanto.

El Idealismo y el Espiritualismo

A las corrientes positivistas se les ha ido criticando la ausencia de metafísica, el sentido materialista de la escuela, la dependencia de la psico-estadística, la reducción cuantitativa, la importancia de la adaptación y de lo utilitario. Había en el positivismo cierto *fervor idealista* pese a negar cualquier causa final, ya que persiguió la visión de una humanidad hermana y concorde, encaminada por la ciencia a la conquista de sus altos destinos en un progreso indefinido (Korn, 1983: 203). La crítica de Korn expresa que el positivismo fomenta el ideal exclusivamente económico de las nuevas generaciones, en lugar de corregirlo, encauzarlo o atenuarlo. La instrucción se limita a conocimientos objetivos

de aplicación práctica. Todo lo inútil se elimina de los planes de la enseñanza, es decir, las materias clásicas destinadas a disciplinar la mente, ampliar el horizonte intelectual y elevar la propia dignidad (Korn, 1983: 256). Con lo cual, lo que se intenta sustituir es la perspectiva científico-experimental por un enfoque metafísico espiritual o idealista –aunque sus productos fueran socialmente inútiles– en el que las tradiciones no sean asociadas con el atraso y la ignorancia. Pero este nuevo enfoque no está desprovisto del disciplinamiento y sus afanes de corrección y encauzamiento de las conductas, las ideas y las costumbres.

Junto con las *reacciones antipositivistas* emergen ideas de un nuevo movimiento cultural y pedagógico que se traslucen en conceptos de educación como el de Platón, “La educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles”; como el de Emmanuel Kant –inspirador del antipositivismo argentino–, “La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de la toda la perfección que su naturaleza lleva consigo”, o como en el de Juan Mantovani, representante de este movimiento: “La educación es el encuentro y coordinación de la infraestructura biológica con la superestructura espiritual”.

Primero fue la reacción antipositivista –preexistente en las escuelas católicas– que se produce con la introducción

de los postulados morales de Kant, y más precisamente con las inclinaciones hacia el idealismo alemán. Pero también con la influencia de la psicología de Wilhelm Wundt, para quien la herramienta de los psicólogos es la auto-observación experimental o introspección, difundida por los profesores alemanes contratados para orientar la enseñanza en el Instituto del Profesorado de Buenos Aires. Al mismo tiempo en que Alejandro Korn comienza a divulgar la filosofía del *impulso vital* de Bergson que, junto a algunas inquietudes espiritualistas, logran influir en la generación de una fuerte crítica al positivismo –que medió e los cuestionamientos que desembocarán en la Reforma Universitaria de 1918–. Por ese tiempo, además, comienzan a penetrar en las Escuelas Normales los pensamientos idealistas italianos de Giovanni Gentile, discípulo de Benedetto Croce y posteriormente Ministro de Instrucción Pública de Benito Mussolini (entre 1922 y 1925).

La renovación fue de ideas, a favor de una visión integral, filosófica y espiritual de la educación, con una actitud especulativa. Pero no hubo renovación de realidades, hasta que alrededor de 1933 se cambian los programas de enseñanza y los textos escolares, marcando el triunfo del idealismo (Cirigliano, 1982: 26), precisamente en la época de la Década Infame. En conjunto, “se considera que el hombre es algo ‘más’ que aquello

a lo que lo reducía el positivismo; que el enfoque científico ha de ser superado por uno filosófico; que hay que llegar a lo profundo del 'hombre' y esto profundo es inmedible por aparatos" (Cirigliano, 1982: 27).

Gustavo Cirigliano (1982:27) propone dos vertientes del nuevo movimiento pedagógico y cultural. La primera de influencia italiana, basada en el idealismo "neohegeliano" de Gentile, que comienza a actuar a través de la figura de Juan Cassani, a quien acompaña Hugo Calzetti. La segunda de influencia alemana, sustentada en ideas de Dilthey y Spranger, posee dos referentes claves: Juan Mantovani –dentro de la pedagogía científico-espiritual– y Juan Pedro Ramos –de la pedagogía de la cultura–.

Juan Pedro Ramos (1878-1959) fue uno de los primeros y más importantes historiadores de la educación argentina. Como lo expresa en su libro *Historia de la instrucción pública en la República Argentina*, de 1910, intentó arrancar de los hechos educativos su espíritu íntimo, su razón de ser, concretando las diversas síntesis en ideas generales. Su aporte en *Los límites de la educación* (1941) es la necesidad de no confundir cultura con educación. La educación del siglo XIX las confundió, y de paso las identificó con el saber y el conocimiento. Para Ramos, la cultura es un legado espiritual y un atributo del individuo, que no es lo mismo que

el saber y el conocimiento. Entretanto, la educación es la transmisión de hombre a hombre, de una generación a otra nueva. La finalidad más elevada a la que pueda aspirar la educación es provocar el enriquecimiento interior del hombre para perfeccionar a su propio espíritu en beneficio social.

Juan Emilio Cassani dirigió, desde 1929 y por más de 25 años, el Instituto de Didáctica, y allí impulsó una educación *nacional*. Cuestionó la centralidad del método pedagógico, al tiempo que exaltó la unidad espiritual profesor-alumno, en términos de un estimulador y un estimulado. Para Cassani el fin de la educación es la adaptación al ambiente social nacional, a través de acciones estimuladoras tanto a nivel formativo como informativo. Ubicó a la Pedagogía en un rango superior y sintetizador de sus diferentes ramas, y en estrecha conexión con la Filosofía. En su pensamiento adquirió una gran relevancia la *personalidad*; el educando es visto como *posibilidad de una personalidad*; el educador, quien por poseer una definida personalidad puede dirigir al alumno hacia su personalidad.

Para Juan Mantovani (1898-1961) la práctica educativa se liga a una teoría de la educación que, a su vez, nace de una manera de concebir la existencia humana. En *La educación y sus tres problemas* (1943) caracteriza a la pedagogía como la doctrina de los fines y los

medios educativos derivados de una doctrina antropológica. En otra de sus obras, *Educación y plenitud humana* (1933), considera que el ser humano en cuanto portador de valores superiores a los vitales, como son los espirituales y morales, es persona y tiene que ser plenamente humano, capaz de una existencia sin limitaciones. Para Mantovani, la escuela debe realizar un ideal universal: "el desenvolvimiento de la plenitud humana, la conquista de un magnífico equilibrio entre espíritu e instinto, idea y sentimiento, disciplina y libertad, capacidad contemplativa y capacidad de acción". El ideal de perfección está guiado por un impulso de superación alentado desde fuera. Mantovani ha sido representante del culturalismo alemán, que concibe a la Pedagogía como "ciencia del espíritu" y acentúa el papel formativo de los valores. Precisamente la epistemología alemana está basada en la intuición emocional de los valores, en la línea de Max Scheler. En esa axiología hay una jerarquía, donde los valores objetivos son absolutos e independientes de cosas, objetos y acciones. Por eso la moralidad está determinada por el "deber ser" –tan incorporado en el maestro de cualquier tiempo–.

El idealismo y el espiritualismo optan por resaltar los ideales y los valores absolutos, positivos en sí, trascendentes, que son parte del "espíritu de la cultura", devaluando el cientificismo anterior. Agregan al disci-

plinamiento normalista y positivista una causa final, superior, trascendente, otorgando a la educación un nuevo significado y anudándola con la perfección del ser humano, con lo positivo. La idea común de *perfección*, en sus diversos significados –buena educación, educación en acuerdo a valores positivos o superiores, incorporación de la cultura, formación o perfección espiritual, plenitud humana– ha quedado como marca a fuego en las prácticas educativas.

Pero estas posiciones representan un sinnúmero de desafíos; entre ellos, ¿cómo abordar desde esta perspectiva la cultura compleja y conflictiva en la que se desarrollan las prácticas educativas? ¿Cómo pensar valores "absolutos" en medio de la explosión de espacios sociales potencialmente educativos? ¿Cómo pensar la unidad espiritual profesor-alumno en tiempos de emergencia indisciplinada de las culturas juveniles? ¿Cómo, en fin, pensar un futuro de plenitud humana en un tiempo de tensión entre los esfuerzos por la restitución del Estado y de lo público, y las persistentes escenas de injusticia?

El Desarrollismo y la Modernización

El conjunto de conceptos idealistas y espiritualistas han actuado de manera residual hasta la actualidad. Aun en el contexto de las pugnas políticas e intelectuales por el sentido del nacionalismo en Argentina, esos pensamientos predominaron en las prácticas educativas hasta los sesenta. Sin embargo, fue a fines de los años cincuenta comenzó un nuevo movimiento de alcance político, económico, social, cultural y educativo: el desarrollismo, que además tuvo una dimensión continental. En realidad, el concepto de desarrollo y su correlativo: subdesarrollo, proviene de la economía, aunque también está relacionado con la antigua –pero moderna– idea de "progreso indefinido" –procedente

de Emmanuel Kant– aunque ahora reformulada en términos estrictamente económicos. El supuesto general era que los países económicamente avanzados, o desarrollados, tienen un nivel de prosperidad y un nivel de vida, para la masa del pueblo, superiores a las de los otros: los subdesarrollados. De allí que esta construcción narrativa pueda sugerir la traducción con el par conceptual *superior/inferior*, considerados estos términos estrictamente desde el punto de vista económico; pero también *tradición/modernización*, desde el punto de vista cultural y político.

Para Daniel Lerner, especialista en guerra psicológica del Massachusetts Institute of Technology (MIT), es posible establecer una tipología social de las actitudes respecto del desarrollo como proceso de transición de un Estado *tradicional* a un Estado de *modernización*; proceso que tiene su modelo en Occidente, donde la *empathy* –movilidad psicológica propia de la personalidad moderna– ha permitido –a juicio del autor– el quiebre del fatalismo y la pasividad, propias de una sociedad tradicional (Lerner, 1958). Esta teoría de la modernización va a ser operacionalizada, durante los cincuenta y los sesenta, mediante múltiples investigaciones (por lo general en la línea sociológica funcionalista). Todas ellas vislumbran un pasaje lineal de una sociedad tradicional –depositaria de la excrecencia cultural y política

y de todos los obstáculos para la humanización– a una modernizada. Pero para lograr este pasaje, además, las sociedades deben superar los "cinco estadios del desarrollo económico-social productivo" formulados por Walter Whitman Rostow, economista, también del MIT y especialista en seguridad nacional en la Casa Blanca (Gozzer, 1969: 33-ss.). Precisamente, el cuarto y el quinto estadios –luego de superados los estadios tradicional, de transición y de despegue– permiten visualizar la utopía desarrollista, como culminación de la expansión capitalista. Ellos son la expansión económica industrial, y el de *madurez* o de los grandes consumos en masa, con tendencia a la seguridad social.

En la movilización anunciada con entusiasmo, los medios de comunicación se convierten en uno de los principales agentes de modernización y desarrollo, ya que diseminan en todas las latitudes las actitudes, las prácticas, los productos, los consumos, las relaciones propias de la modernidad. De modo que la visualización material del progreso alcanzado por las sociedades modernizadas se logra a través de esas imágenes que Occidente multiplica por el mundo, y mediante el cada vez mayor y más sofisticado equipamiento de aparatos tecnológicos –que deben estar al alcance de las multitudes, configurando un nuevo *todo a todos*–. Esto llevará a que, durante la década del sesenta y también

los setenta, el Departamento de Estado de los Estados Unidos intensifique los programas sectoriales de difusión de las innovaciones, particularmente en Latinoamérica y Asia y especialmente en el ámbito educativo (Mattelart, A. y M., 1997: 36). En 1962, Everett Rogers, de la Universidad de Stanford, se convierte en líder de este proyecto difusionista y de las *estrategias de acción* a seguir en la sucesión de estadios, en el que se evidencian los propósitos económicos del mismo, ya que el desarrollo-modernización es un tipo de cambio social en el que se introducen nuevas ideas, en un sistema social, con el objeto de producir un aumento de las rentas per cápita y de los niveles de vida por medio de métodos de producción más modernos y de una organización social perfeccionada (Rogers, 1962).

La difusión de innovaciones consistía en transmitir los datos de la modernización a la vez que persuadir a los receptores/usuarios de los beneficios de esos datos. Esto implica la univocidad de la concepción de desarrollo, ya que éste significa una modernización automática por la vía de la adopción y uso de innovaciones, en especial tecnológicas. Rogers presentó, además, una perspectiva evolucionista en el logro de la modernización, complementada por un modelo cuantitativo de análisis de la situación de cada país, que fue adoptado de manera entusiasta por la United Nations Educational, Scientific

and Cultural Organisation –UNESCO– (Mattelart, 1993: 180). Debemos aclarar, sin embargo, que esta es la noción más dura del difusionismo desarrollista, la idea fundacional, que va a producirse contemporáneamente con la *Alianza para el Progreso*, programa de 1961 que proporcionó un marco de acción para el proyecto de modernización o *despegue* de las economías latinoamericanas. La *Alianza para el Progreso* fue pregonada como "revolución en libertad" –frente a la amenaza castrista posterior a la Revolución Cubana– y tuvo tres áreas de aplicación: la planificación familiar, la tecnificación y modernización del campo y las innovaciones tecnológicas en educación.

La equivalencia entre modernización y desarrollo, planteada por Lerner, se divulgó rápidamente. Un organismo internacional, la misma UNESCO, fue uno de los encargados de difundir esta homologación, a partir de 1962. La equivalencia, además, se veía reforzada por las investigaciones sociológicas funcionalistas, especialmente las de Wilbur Schramm e Ithiel de Sola Pool. Pero, además, estaba avalada por las transformaciones producidas en las culturas –especialmente occidentales– a partir de la mediatización de las sociedades, un proceso que si bien se inicia en las primeras décadas del siglo XX, tiene su expresión masiva hacia fines de los cincuenta y los sesenta con la expansión de la televisión en los países subdesarrollados.

Cabe destacar que, paralelamente, los sistemas educativos entran en una crisis y los índices de analfabetismo crecen en América Latina. Sería imposible el progreso y la modernización de las sociedades latinoamericanas, si cuantitativamente no cubre los estándares necesarios para comenzar el proceso lineal y escalonado de desarrollo. Un analfabetismo no siempre absoluto, sino en la mayoría de los casos funcional –cuestión que significa un enorme obstáculo para la movilización psicológica modernizadora–. Entretanto, los medios y nuevas tecnologías en esa región son utilizados de acuerdo con la lógica del entretenimiento. Sin embargo, el difusionismo como megaestrategia llevó a imaginar el papel protagónico que los medios podrían jugar en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas. En tal sentido, se procuró ver cómo alfabetizar más rápido, a más gente y más eficazmente. Esto llevó a plantear experiencias educativas de diferente valor con utilización de los medios, en especial la radio, con las experiencias de "radioescuela", estrategia que se continuó en décadas siguientes. La idea era que los medios podían convertirse en una gran escuela, ilimitada y multitudinaria a fines del siglo XX (Kaplún, 1992). Así surgieron y se desarrollaron las escuelas radiofónicas, con su oferta de radioclases; y también, de manera más limitada, los espacios educativos en los medios, especialmente la radio y la TV. Por la misma época se presenta

como tabla salvadora a la "tele educación", sin mayor éxito en América Latina. En 1968, es Wilbur Schramm quien elabora un informe, editado por la UNESCO, acerca de la utilización de los satélites artificiales con fines educativos. Ya en 1963 Schramm, por entonces director del Institute for Communication Research de la Universidad de Stanford, elabora un informe para la propia UNESCO en el que presentan los nuevos métodos y medios de enseñanza (Schramm, 1963).

La vinculación explícita entre comunicación y educación está naciendo en este clima cultural e ideológico, y está marcando a fuego las prácticas, de modo que hasta la actualidad persiste la ideología que impregnó este tipo de perspectivas y de estrategias. Subyace en esta vinculación la teoría de la difusión de innovaciones, incluso en educación. Cargan las prácticas educativas con una nueva representación y una nueva demanda: la adopción de las innovaciones, la modernización del paisaje educativo, contribuirá a una mejora en la calidad de la educación. De hecho, la modernización suplía todo tipo de transformaciones sociales o educativas, reformas agrarias; las soluciones políticas eran reemplazadas por resoluciones técnicas y tecnológicas. Las etapas históricas en el uso de innovaciones tecnológicas no son más que las fases o estadios del desarrollo, lo que viene a implicar una perspectiva evolucionista de la sociedad.

El feed-back o retroalimentación

Otra cuestión que proviene del pensamiento de Freire y que se ha encarnado en las prácticas educativas es la idea de diálogo. Pero el diálogo en el sentido común, lejos de significar la discusión y conflictividad de un espacio democrático, significa la *armonía comunicacional*, el *acuerdo racional* proveniente de las matrices contractualistas que anudaban la expresión de la palabra con la argumentación. Es frecuente escuchar hablar de *diálogo* a los educadores, muchas veces refiriéndose al feed-back o retroalimentación, como una estrategia de diálogo controlado. Fue durante el período desarrollista cuando se elaboró una teoría del disciplinamiento del diálogo. Efectivamente, y en conexión con las perspectivas de modernización desarrollistas, fue adquiriendo reconocimiento e impactando en diversas disciplinas sociales el denominado *enfoque sistémico*, que comprende además una conceptualización acerca de la sociedad (Buckley, 1982). Su legitimidad se debió principalmente al éxito en ámbitos de intervención profesional –como la Psicología, la Educación, la Economía o el Trabajo Social– en cuanto al logro de situaciones de adaptación, equilibrio y productividad social. Con su desarrollo, al enfoque sistémico no le interesó tanto la *homeostasis* –propia de los sistemas cerrados–

por la que la sociedad genera su propio equilibrio, sino la *morfogénesis* –propia de los sistemas abiertos– por la que la sociedad genera el cambio o modificación de sus estructuras, frente a los conflictos del ambiente, para no perder *viabilidad*. Se habla, también, de *morfostasis* para designar los intercambios entre sistema y ambiente.

Investigadores muy reconocidos, como Ithiel de Sola Pool, en 1964 –luego de David Easton– utilizaron el modelo sistémico y lo aplicaron en sus estudios sobre el proceso de toma de decisiones políticas (Mattelart, A. y M., 1997: 44-46). Inicialmente, el enfoque sistémico sirvió para atender cuestiones como la seguridad y la gobernabilidad mundial y para elaborar estrategias de acción frente a las organizaciones insurreccionales del llamado Tercer Mundo. Este propósito, sin dudas, quedará como carga en el sentido del enfoque sistémico, aunque adquiera formas más suaves y livianas en diferentes *estrategias de intervención*. En lo comunicacional, Melvin de Fleur, en 1966, elabora un modelo más complejo que el informacional, de Shannon y Weaver, que resalta la función del *feed-back* o *retroalimentación* en la circulación de informaciones.

Por detrás de muchas de las prácticas educativas surgidas con el auge desarrollista, está la idea de feed-back. La noción de feed-back va a quedar como un

estigma en muchas estrategias de comunicación y de educación, presentada como una forma de atender la situación concreta del receptor/educando y de favorecer el *diálogo*. Pero está claro que la noción carga/calla, así como todo el enfoque sistémico del que la noción proviene, las significaciones de su contexto de producción y los intereses que la pusieron en juego, que son intereses eminentemente ideológicos. La noción de feed-back sólo hace referencia a un intercambio de información por canales preestablecidos, dentro de la inmanencia de un sistema que alienta el cambio, pero que no permite su transformación radical; más aún, todo el modelo es un mecanismo para hacer compatible la libertad con la seguridad, es decir: el juego de la libertad de expresión en el denso clima de la *seguridad nacional* y mundial –o, en el espacio educativo, la libertad limitada en/por los parámetros de la disciplina.

El Neoliberalismo y el Tecnicismo

Acaso el arquetipo de este nuevo emprendimiento disciplinador sea la desaparición de personas, el autoritarismo, la represión y la tortura, figuras aterradoras del sometimiento, la colonización y el saqueo propios del *nuevo orden mundial*. Quizás no se pueda comprender del todo al neoliberalismo sin remitirlo a la Dictadura de 1976 a 1983 y sin percibirlo como continuidad de ella. Es allí donde comienza a extenderse el *doble discurso* de la –nueva– derecha y donde el mercado se constituye en el espacio público dominante. Como bien lo afirmaba Norma Paviglianitti, "el propósito explícito de la Nueva Derecha es sustituir a las ideologías existentes y lograr que su propia propuesta

se convierta en un nuevo sentido común" (Paviglianitti, 1991: 16).

En el marco de la reestructuración del poder mundial –que va del orden bipolar al policentrismo del poder–, y favorecido por el desarrollo de las empresas transnacionales, entre otras cosas, el concepto-trampa de la globalización pareció requerir de una condición. Esa condición fue la desarticulación de los Estados y de los pilares de su soberanía (Argumedo, 1996). El despliegue de los modelos políticos neoliberales ha producido un triple equívoco. El primero se debe a la cooptación –que significa cuando se toma un término y se le da otro sentido– del concepto de democracia por parte del poder financiero, lo que contribuye a desarticular al Estado soberano. Si la democracia ofrecía posibilidades para que el pueblo juegue un significativo papel en la administración de los asuntos públicos, la *democracia* neoliberal se produce cuando imperan los procesos empresariales sin las interferencias del pueblo, que es considerado una amenaza. El segundo equívoco es el planteamiento de la necesidad de construir un *Estado neoliberal*, cuando el neomonetarismo trabajó sobre la base de un Estado saqueado y desarticulado. El neoliberalismo está constituido por un conjunto de políticas que organizan y garantizan –por vía del sometimiento, colonización y saqueo– la recaudación

de recursos económicos y financieros para grandes grupos transnacionales. El tercer equívoco consiste en la postulada inclusión en el llamado Primer Mundo. Esta inclusión significaría adoptar los beneficios de la revolución científico-tecnológica. Entretanto, los altos índices de desocupación y subocupación denunciaban no sólo que esa revolución producía una descalificación acelerada de la población económicamente activa, sino que, al mismo tiempo, el neoliberalismo condenó a nuestros pueblos a una rápida entrada en un círculo de precarización laboral y marginalidad.

Este tipo de equívocos y cooptaciones son propios de la época de restauración conservadora, como estrategia frente a los desafíos planteados por la revolución científico-tecnológica. La conformación de un nuevo orden mundial había sido ya un pedido de justicia, equidad y democracia en la sociedad mundial, formulado por las sociedades del sur. Dicha petición, desoída, fue cooptada y audible en la voz de George Bush (padre), que al usar la frase *nuevo orden mundial* le otorgará el sentido de una *nueva era imperial*: un sistema globalizado orquestado por ejecutivos del G-7 –G8 a partir de la entrada de Rusia en 2002–, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT). El *orden neo-conservador*, sin embargo, se articulaba

con formas previstas –casi planificadas– de oposición social, que contribuyeron a hacer compatible la sensación de libertad en el reclamo de justicia con la seguridad nacional de la época anterior; esas formas se presentaron bajo la denominación de "conflictos de baja intensidad" (expresados en el Documento Santa Fe II en 1988; Ezcurra, 1990) que –prolongándose durante toda la década– no alcanzaron a conformar ni resistencias ni subversión de ese nuevo orden neo-disciplinario.

Las vertientes ligadas con proyectos neoliberales plantearon una perspectiva de marcado corte economicista –que separa a la economía del resto de las dinámicas y conflictos sociales, culturales, históricos, políticos– e incorporaron en el debate y en los procesos educativos terminología económica neoclásica –como *capital humano*, *factores de producción*, una específica noción de *calidad*–. Conceptualmente, esta perspectiva terminó legitimando la desigual distribución funcional del ingreso en las sociedades y, al ser traducida al ámbito educativo, sostuvo que la escuela es una unidad de producción equivalente a una empresa, donde todos sus procesos educativos se consideran con alcance empresarial, donde la capacitación es un insumo y el egresado un producto final. En esta perspectiva, la función prioritaria al término de los recorridos educativos sistemáticos es producir profesionales concebidos en un modelo

pragmático, utilitario e individualista, que soslaya las funciones sociales del sistema educativo.

La agenda pedagógica del neoliberalismo incluyó también el recorte de la inversión por motivos de falta de calidad e ineficiencia; el "hacer bien los deberes" en la gestión de acuerdo con los requerimientos de organismos internacionales –como el BM– el arancelamiento de la educación para resolver el problema del financiamiento, encubriendo de este modo formas de privatización total o parcial; las diversas formas de hipotecar el futuro por la vía del desfinanciamiento de la enseñanza –en particular universitaria–; la promoción de la desigualdad debido a la instauración de la separación entre la justa distribución de la educación pública y la entrega a las corporaciones o a las empresas que sostienen la educación privada; la responsabilización a los docentes por los problemas educativos, imponiendo propuestas de flexibilización laboral para alcanzar la *calidad*; el cierre de las escuelas como consecuencia del achicamiento del gasto público, la *descentralización* del gobierno y la transferencia de servicios (Puiggrós, 1995: 207-ss.).

La *desregulación* –o la regulación por parte del libre juego del mercado– significó un impulso a la educación privada y un cuestionamiento a la educación pública, ya que su desarrollo sería perjudicial en función de su

burocratización tácita, e implicaría un incremento en el gasto público. Por eso se promoverá la actuación del sector privado en la educación, libre de trabas y controles, más competitivo y de mayor calidad (Paviglianitti, 1991: 22). Esto se sostuvo en una siniestra operación discursiva que, como en el caso del sentido de *democracia*, abarcó la cooptación de otras nociones pedagógicas provenientes del discurso democrático y popular. Entre otras, Adriana Puiggrós afirma que, en esta *ensalada neoliberal* que subordinó la democracia al mercado, lo que en el discurso pedagógico democrático era *descentralización*, como reivindicación de la comunidad educativa, de las provincias y de los sectores populares, pasó a designar una *desestatización y privatización* (Puiggrós, 1995: 47-49); una *desconcentración* presupuestaria operada en la transferencia de servicios educativos. Este doble discurso o cooptación del lenguaje democrático y popular alcanza a ideas como *transformación* que, por ejemplo en el Módulo O de la provincia de Buenos Aires, pasó a significar *reforma*, desarticulando, de paso, los vínculos entre la educación y la transformación social. *Autogestión*, que significaba un modo de gobierno más democrático, aludió a los malabarismos incluso institucionales para sostener a la educación pública.

Uno de los conceptos estelares del neoliberalismo, instalado en el sentido común, es *calidad educativa*,

proveniente ya del lenguaje desarrollista. El concepto de calidad de la educación no es un concepto unívoco; es un concepto que puede tener diversas interpretaciones y significaciones. Por un lado, Ángel Díaz Barriga (1991: 52-ss.) analiza este nuevo concepto supuestamente "pedagógico", que es una extensión de una concepción vinculada al pensamiento pragmático. Su empleo en el lenguaje educativo no responde a problemas pedagógicos, sino a otro tipo de cuestiones. Por un lado, es una expresión de la pedagogía industrial norteamericana; y por otro, su uso se encuentra totalmente asociado al pensamiento neoconservador. De este modo, la educación queda enredada en una concepción netamente utilitaria, que responde a las visiones politécnicas de los países centrales y a los diseños "científicos" del trabajo de tipo *teyloristas*. Para Díaz Barriga, el uso del concepto de calidad de la educación, que supuestamente remitiría a una cuestión cualitativa, revela su significado fundamental: cosificar la relación educativa y cosificar a los sujetos de la educación. De la supuesta calidad se pasa a una perspectiva netamente fabril, utilitaria y productivista. Pero su empleo, ideológicamente, produce como efecto el ocultamiento de la problemática educativa. Es decir, paradójicamente, cuando más se habla de "calidad de la educación", menos se piensa en una pedagogía cualitativamente mejor y más se hace referencia a cuestiones ligadas a la "medición de cantidades".

Por otro lado, Alfredo Furlan (2005) expresa que si los conceptos *educación*, y su práctica, significaban por sí mismos hechos positivos, en la actualidad, bajo la imposición de dichos sectores, hemos de añadir la palabra *calidad* cuando tengan un valor agregado, reconocido por todos como tal, de acuerdo con criterios de costo-beneficio. Para ello, los *productos* generados por las escuelas deben ser evaluados y estandarizados de acuerdo al *universal* impuesto por el mercado. Las políticas públicas que, en materia educativa, están encuadradas en esa lógica, promueven la privatización, la deslocalización y la competitividad de las instituciones educativas. El carácter de formadora de la totalidad humana históricamente asignado a la educación, se trastoca por el discurso de la calidad educativa, que enfatiza el desarrollo de *competencias* que favorezcan la productividad y el rendimiento, que son las exigencias de una *educación de calidad*.

Las representaciones acerca de la *calidad de la educación* se complementaron (y aún se complementan) con la incorporación de tecnologías en el paisaje escolar. De hecho, una escuela de calidad es, para el común de los *usuarios*, una escuela que posee y usa tecnologías de la comunicación. Y las prácticas educativas cargan con este imaginario; un imaginario que proviene del tecnicismo pedagógico. Si bien esta corriente tiene

su origen en la vieja *tecnología educativa* lancasteriana, comienza a relacionarse con el uso pedagógico de aparatos técnicos a partir de propuestas como la de Skinner (1904-1990) en la década del cincuenta.

La información es el concepto clave de esta perspectiva, y el proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la eficacia en la transmisión de informaciones. Surge así la *enseñanza programada* que es la base de las máquinas de enseñar (Skinner, 1962), cuyo componente fundamental es el programa relacionado con el individuo que aprende. Aplicado a la enseñanza, este método –para Skinner– logra una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. Como se ve, el interés de Skinner está puesto en la modernización de la enseñanza según una racionalidad marcadamente eficientista.

En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando simétricamente a la comunicación. De este modo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han instalado un nuevo sueño de un mundo mejor: una *tecnoutopía.* La ilusión también se ha instalado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una ilusión que consiste en la creencia de que las distintas redes o las comunicaciones tecnológicas producirían las redes, comunicaciones

o reencuentros sociales. Por lo tanto, la idea de que la eficacia en la transmisión y el uso de los medios y tecnologías para lograrla, determina el mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, la *pedagogía tecnicista* es más compleja que la mera incorporación de innovaciones tecnológicas en los espacios educativos. La *transformación educativa* neoliberal que se proponía no tomaba en cuenta las condiciones concretas de la sociedad argentina, ni sus conflictos estructurales, ni sus contradicciones materiales, ni menos aún la situación de un sistema educativo profundamente segmentado. Coherente con esa posición, se partió de una indefinición acerca del sujeto pedagógico, o en todo caso se lo considera siempre incompetente (Saviani, 1988). Se supone que la dirección *tecnocrática* de la sociedad será la garantía de una vida armónica, equilibrada y feliz (esta dirección está presente en las ideas de *calidad*, *competitividad*, *eficacia*, *eficiencia*, *racionalidad en la gestión*). Sin embargo, la presunta autonomía del imperativo tecnológico esconde su propia historicidad, el juego de intereses que lo ponen en marcha y las reglas de exclusión que operan sobre otros intereses. Esta perspectiva *filosófica* –la llamada *ideología de la no ideología*–se plasma claramente en esa pedagogía tecnocrática (Huergo, 1992) o tecnicista, que parte de la supuesta situación

de generalizada y pavorosa incompetencia. De lo que se trató no fue sólo de aprender y extender el uso de tecnologías, sino de provocar en la educación procesos de *capacitación*, habida cuenta que el principal *incompetente* –o *discapacitado*– es el docente.

Segunda Parte
La vida en la educación

Para romper el encanto
de las cosas que son

Cuando nos olvidamos
es que hemos perdido,
sin duda alguna,
menos memoria que deseo.

Juan José Saer,
El entenado (1983)

Presentación

Al inicio de la Primera Parte nos preguntábamos por qué hacer una historización tan vasta en tan pocas páginas. Y, de hecho, propusimos un recorrido no exhaustivo que diera cuenta de las aristas y los rasgos de una memoria inscripta en los cuerpos y en las prácticas, pero también en las políticas y en las instituciones.

La Segunda Parte de este libro debe operar como interpelación: como una llamada y, a la vez, como un desafío para nuestras representaciones, nuestras prácticas, nuestros posicionamientos educativos. Por eso necesitamos continuar esa historización de la que hablábamos al inicio.

Una historización se compone de tres movimientos articulados que no se estructuran como pasos sucesivos

con límites precisos entre uno y otro, sino que se imbrican, se provocan mutuamente y, en ese sentido, se profundizan y se hacen más complejos. De modo que el avance conceptual o reflexivo en uno de los movimientos impacta, provoca y desencadena avances en cualesquiera de los otros movimientos. Esos tres movimientos son el de la desnaturalización, el de la problematización y el de la resignificación.

El primer movimiento, de desnaturalización, permite hacer evidente y poner en cuestión las relaciones naturalizadas entre la idea de práctica educativa y las condiciones históricas e intereses que la produjeron. Esa naturalización ha hecho que dichas relaciones hayan operado bajo la forma de la necesidad y no hayan sido cuestionadas, sino más bien ignoradas, silenciadas, quedando implícitas en el concepto e inscriptas en los cuerpos. Por eso hablamos en la Primera Parte de las memorias de las que estamos hechos. A los fines de esa desnaturalización –o impugnación y desanudamiento de las relaciones naturalizadas–, pasamos revista a las diversas construcciones de la idea de práctica educativa, tanto en su carácter de concepto supuestamente –objetivo– como en los modos de su inscripción en los cuerpos, las concepciones y nociones, las prácticas y quehaceres, las políticas y regulaciones, las convicciones y valores de educadores e instituciones.

El segundo movimiento es el de problematización, que abre un abanico de otras condiciones de producción de la idea de prácticas educativas. Esas otras condiciones de producción y esos otros significados de "prácticas educativas" han sido soslayados en el afán de naturalización desde una posición dominante. Han sido invisibilizados, negados, y han formado parte del desconocimiento conceptual en los procesos de formación. También han sufrido una ajenidad respecto de los cuerpos, las concepciones y nociones, las prácticas y quehaceres, las políticas y regulaciones, las convicciones y valores de educadores e instituciones. El propósito de esta Segunda Parte del libro es presentar algunos recorridos para esa problematización.

El tercer movimiento es de resignificación, que consiste en la especificación de la idea de "práctica educativa", pero no en la forma de una delimitación o una demarcación tan precisa que no admita diferencias, ya que, si fuera así, no haría más que producir nuevas formas de naturalización. La resignificación está compuesta por una activación de preguntas sobre y con las prácticas educativas y por una apertura de campos de posibilidades múltiples para dichas prácticas, de cara y articuladas con las condiciones históricas, culturales y geopolíticas en que vivimos. Y esas preguntas y posibilidades adquieren sentidos en los procesos a través de los

cuales las y los sujetos de las prácticas educativas las hacen suyas, propias, encarnadas: se preguntan y abren esos campos de posibilidades.

En definitiva, esa resignificación no es un evento aislado, ni es la producción de una reflexión de escritorio o una jornada de taller. Es un proceso largo, complejo y necesariamente colectivo, que articula acciones y estructuras, sujetos e instituciones, políticas y prácticas. Un proceso que puede verse interpelado, interrogado o movilizado por este libro, pero que necesariamente lo excede.

El debate interno de Rousseau (1712-1778): entre *El Contrato Social* y *El Emilio*

El siglo XVIII es el llamado "Siglo de las Luces" por la confluencia de corrientes intelectuales basadas en la razón, los métodos científicos, la propagación del saber y la modernización de la sociedad que lo caracterizan. Uno de los rasgos de la Ilustración es el amor a la naturaleza, pero que se concreta en el deseo de descubrir, mediante la aplicación de la razón y la observación, las leyes que la rigen. Si el Siglo de las Luces es predominantemente neoclásico, incluso al someter la creación literaria a las reglas aristotélicas (Barthes, 1993), a la vez crece el movimiento prerromántico, que otorga prioridad a los sentimientos por encima de la razón. Esa prioridad que cobran los sentimientos explica la apari-

ción, entre otros, del terror ("el sueño de la razón produce monstruos", según el célebre grabado de Francisco de Goya de fines del siglo xviii que integra la serie *Los Caprichos*, de 1799).

Por su parte, la obra del ginebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) es de orientación diversa. Debido a su aguda crítica a la civilización y la cultura, y su audaz desprecio a la idea de un progreso o mejora de la humanidad fundamentado en el uso de la razón, Rousseau se convirtió en uno de los pensadores más atípicos de la Ilustración, anticipándose a las tesis que mantuvo posteriormente el Romanticismo. Frente a la fría racionalidad que funciona como reguladora de la sociedad, defenderá el sentimiento y la pasión como valores intrínsecos y esenciales al ser humano; valores que habían sufrido un enorme menoscabo y en cuyo desdén arraigaban los pilares de la cultura occidental.

Contra Hobbes, Rousseau concibe que el estado "natural" del hombre, antes de surgir la vida en sociedad, es bueno, feliz y libre. Rousseau analiza el tránsito del hipotético estado de naturaleza al estado social como una degeneración –no un progreso– producto de las desigualdades sociales que surgen con la propiedad privada, el derecho para protegerla y la autoridad para que se cumpla ese derecho. Dice en el *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad entre*

los hombres, de 1754: "El primer hombre al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir 'Esto es mío' y encontró a gentes lo bastante simples como para hacerles caso, fue el verdadero fundador de la Sociedad Civil". En *El contrato social*, resume la degeneración del estado social del hombre en su célebre frase "el hombre nace libre, pero en todas partes se encuentra encadenado". El hombre se vuelve menos feliz, menos libre y menos bueno. La idea del progreso es claramente atacada. De lo que se trata es de que por la educación se desarrolle libremente la vida, cuyo fin es la felicidad, que consiste principalmente en el placer

Nacido en Ginebra el 28 de junio de 1712, Rousseau pertenecía a una familia económicamente modesta y de religión protestante de la que recibió una deficiente educación. Huérfano de madre desde niño, su padre, relojero, aficionado a la música y bailarín, tuvo que huir de Ginebra por una disputa con un militar de buena familia, confiando su hijo al cuidado del pastor Lambercier hasta 1724, fecha en la que Rousseau comienza a trabajar en diferentes oficios. Entre 1729 y 1730, deambula por numerosas ciudades dedicándose a enseñar música, y en 1731 viaja por vez primera a París, donde trabaja como preceptor. Ganó un concurso de ensayos en 1750 con el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, texto en el que mantenía una postura pesi-

mista –que anticipó muchas de las tesis freudianas de *El malestar en la cultura*– y en el que se oponía abiertamente al pensamiento de los filósofos ilustrados, al defender que las artes y las ciencias, fuentes de perversión y esclavitud, contribuían esencialmente a la degeneración y envilecimiento del hombre.

En 1762 se publican *El contrato social* y el *Emilio o de la educación*. Ambas serán prohibidas inmediatamente por el parlamento de París –después en Ginebra, en Holanda y en Berna–, que ordena su detención, por lo que Rousseau se refugia en Neuchâtel –hoy Suiza–, dependiente por entonces de Prusia. Estas obras se oponían de forma contundente al liberalismo de Montesquieu, al utilitarismo, así como a toda forma de aristocratismo ideológico o político.

En el *Emilio*, obra basada en la libertad y el naturalismo que anticipaba el sentimentalismo romántico, Rousseau hace un análisis de la educación al comprender los procesos mediante los cuales el niño se socializa y pierde su bondad e inocencia natural. Frente a la fría cultura racionalista y libresca, propone una educación que siga y fomente los procesos naturales humanos sin alterarlos y que se base en los sentimientos naturales del amor a sí mismo y del amor al prójimo. Al criticar la pedagogía ilustrada, Emilio se educará a sí mismo para dar lugar a una nueva sociedad, más libre y cercana a su

estado natural. El niño se educa como el "buen salvaje" y reproduce la experiencia de Robinson Crusoe –novela de Daniel Defoe, de 1719–, al descubrir por sí mismo lo mejor de la cultura. Subraya allí la importancia de la expresión antes que la represión para que un niño sea equilibrado y librepensador.

Por el camino de considerar sistemáticamente la contraposición de los métodos jesuitas, Rousseau descubre al niño y lo convierte en el eje de la educación, contrariando la centralidad comeniana del maestro como modelo (Palacios, 1989: 39-49). También advierte que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto: "La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño" (Rousseau, 2000: 71). Por eso, el educador no debe partir del hombre ideal a formar en una sociedad moderna y capitalista –aun negando al niño–, sino que tiene que comenzar por conocer al niño, sus características, sus disposiciones y sus inclinaciones, porque "cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su especie de madurez peculiar" (Rousseau, 2000: 195).

El material, por así decirlo, es la naturaleza, no ya el conocimiento objetivo de las mayores realizaciones de la humanidad. El ambiente no es la escuela como un

mundo apartado de la vida, sino que es la vida misma, porque la educación es simplemente el desarrollo de la naturaleza –de la vida– del niño. El método, entonces, no es algo exterior, ordenado y racional; el método tiene que responder a las leyes de la evolución natural. La finalidad deja de ser, en consecuencia, disciplinar al niño para que viva conforme a la sociedad establecida, y pasa a ser la de formar un hombre nuevo para una nueva sociedad. La gran equivocación de la educación tradicional se refiere al significado y la intencionalidad del aprendizaje. El educador se engaña cuando pretende que el niño preste atención a cuestiones de adultos que le son indiferentes y que representan el intento de que se interese por el futuro. La nueva educación no se centra en el futuro a lograr, sino en el movimiento de la vida presente.

Rousseau parte de la idea de "naturaleza", que conscientemente presenta como una utopía. El término "naturaleza" designa en Rousseau el medio ambiente y, a la vez, la esencia de lo que el niño es; esto es, designa tanto el mundo de la vida como la vida misma del niño. De la naturaleza del niño forma parte la acción, que es la fuente del conocimiento, antes que las lecciones racionales de la cultura libresca. Antes que las palabras y los libros, el niño se forma por su sensibilidad y mediante la experiencia (Rousseau, 2000: 47). Todos los

movimientos de renovación educativa se alimentarán de este ideario y de su punto de partida: el interés del niño. Dice que en todo lo que el niño hace "pone un interés que causa risa y una libertad que gusta, manifestando a una la forma de su inteligencia y la esfera de sus conocimientos" (Rousseau, 2000: 200); "El interés actual es el único móvil que conduce con certeza y va lejos" (Rousseau, 2000: 132).

Con el *Emilio*, Rousseau es el precursor de una nueva educación. Si la educación tradicional estaba determinada por la sociedad, su propuesta es la de una educación para la libertad. Si el punto de partida es la naturaleza, el punto de llegada es la libertad. Dice: "más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le place" (Rousseau, 2000: 78). Pero una libertad que debe experimentarse durante todo el proceso educativo, ya que la docilidad y la disciplina preparan para que el hombre adulto sea conformista y su guía sea otro (Rousseau, 2000: 225).

Sin embargo, Rousseau se debate entre dos caminos, aunque sólo en uno de ellos aparece explícitamente el tema de la educación. Ambos tendrán como consecuencia dos grandes modos de ver la relación entre el Estado –en este caso, educador– y el mundo sociocultural:

• Uno de esos caminos es el que somete al Estado –vía la educación– a todas las manifestaciones de la vida del pueblo. Esta dirección está animada por la célebre afirmación de Rousseau acerca de que no se puede formar a la vez un hombre y un ciudadano. “La armonía es imposible”, dice, –llevados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser a la vez ambas cosas– (Rousseau, 2000: 12). Este camino, donde se opta por formar al ciudadano, es el que adopta la ley de 1884 al promover la formación del ciudadano –adulto–, sin considerar al niño. En este caso, se asume la idea del Contrato Social, donde Rousseau expresa que el ciudadano es una creación racional que responde a la voluntad histórico-política (Taborda, 1951, II: 172-173). Este, en definitiva, es el objetivo de la civilización modernizadora. Aquí está la interpelación de la política a través de la educación; el ciudadano es el sujeto educativo de la política, o, dicho de otro modo, la política no reconoce en primer término a los sujetos y luego los educa, ella constituye los propios sujetos que forma.

• El otro camino procura una adecuada determinación de los límites del Estado frente al mundo so-

> ciocultural de la vida. Esta dirección se orienta en un sentido humanista o humanizador, y es la que haría posible recuperar las tradiciones, las prácticas y las experiencias culturales. Aquí permea la idea del *Emilio*, donde –pese a las regulaciones existentes en la educación– el sujeto que se forma se corresponde con las tareas culturales de la pedagogía, con la marcha de la naturaleza que preside el desarrollo del niño. Con lo que, en esta posición, el poder burocrático y disciplinador del Estado es un enemigo de la formación plenamente humana, ya que pretende avasallar las manifestaciones de la vida (Huergo, 2005: 124-125). Aquí está la interpelación de la cultura en la educación por sobre la política; el niño es reconocido como tal en el largo proceso de formación del hombre.

Una política educativa que asumiera un tiempo de crisis, conflictividad y complejidad debería partir de este reconocimiento de la cultura para, luego, producir la interpelación formativa. Sarmiento y los intelectuales de su época asumieron las ideas de Rousseau, pero en el caso de la formación del sistema educativo, las del Contrato Social. Lo que evidencia una contradicción. Por momentos piensan en el "hombre", como Rousseau en el *Emilio*, en otras ocasiones –la mayoría de las veces–

en el "ciudadano", como Rousseau en *El contrato social*. Es decir, asumen el discurso rousseauniano y, con él, la contradicción interna de ese discurso. Como mostrará Taborda, sin embargo, triunfará la idea del "ciudadano" por sobre la del hombre, o, en otras palabras, el interés de la política por sobre una pedagogía cultural o político-cultural (Huergo, 2005: 95, nota 73).

Las luchas por la emancipación y la formación del sujeto latinoamericano: Simón Rodríguez (1769-1854)

Evocar a Simón Rodríguez nos lleva a construir la memoria de una educación popular latinoamericana nacida al calor de las luchas de liberación. Simón Narciso de Jesús Rodríguez nació en Caracas la noche del 28 de octubre de 1769 y murió en Amotape, Perú, el 28 de febrero de 1854, a los 84 años. Fue el tutor, maestro y mentor del Libertador Simón Bolívar (1783-1830), quien decía que Rodríguez era el hombre más extraordinario del mundo. Bautizado el 14 de noviembre de 1769 como niño expósito, es criado en casa del sacerdote Alejandro Carreño, toma de él su apellido y es conocido como Simón Carreño Rodríguez. Documentos de la época y otros testimonios hacen pensar que el sacerdote Carreño era

en efecto padre de Simón Rodríguez y también de su hermano José Cayetano Carreño, cuatro años menor que Simón, quien se desarrollará como notable músico. Su madre, Rosalía Rodríguez, era hija de un propietario de haciendas y ganado, descendiente de una familia que provenía de las Islas Canarias.

En mayo de 1791, el Cabildo de Caracas le da un puesto como profesor en la Escuela de Lectura y Escritura para niños. En esa escuela tiene la oportunidad de ser el tutor del futuro Libertador Simón Bolívar –nacido en 1783–, quien comenzó a vivir con su maestro a los doce años. Debido a la influencia –al igual que muchos de los patriotas americanos que lideraron el proceso emancipatorio– del *Emilio* de Rousseau (1759), Simón Rodríguez desarrolla una revolucionaria concepción de lo que debía ser el modelo educativo de las nacientes naciones americanas. El mismo Bolívar, en carta al general Santander en 1824, decía que su maestro "enseñaba divirtiendo". Este espíritu que intentaba romper con las rígidas costumbres educativas del colonialismo español se reflejará en toda la obra y el pensamiento de Simón Rodríguez.

Sus prácticas e ideas educativas poseyeron varias características novedosas. En primer lugar, la certeza de que el trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación.

Un espacio pedagógico que se construye. Construirlo significaba progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de entre-aprendizaje al que aludía don Simón Rodríguez.

Otra cuestión es el valor que le otorga al coaprendizaje, partiendo de una fuerte crítica al sistema lancasteriano debido a su método memorista y a su rígida disciplina. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de y con los demás. Vale decir, resulta imposible el "interaprendizaje" si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree, dice el maestro. De espíritu roussoniano, Rodríguez consideraba que los niños debían preguntar y no repetir, para obedecer a la razón y no a la autoridad. Por eso impulsó la interrogación mediante una "pedagogía de la pregunta" precursora de la de Paulo Freire. Paralelamente, propone una educación que enaltezca la sensibilidad:

> Pierden los niños el tiempo/ leyendo sin boca y sin sentido/ pintando sin mano y sin dibujo/ calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce á fastidiarlos/ diciéndoles, á cada instante y por años enteros,/ así---así---así y siempre así/ sin hacerles entender/ por qué ni con qué fin... no ejercitan la facultad de pensar,

> y/ se les deja o se les hace/ viciar la lengua y la mano que son... los dotes más preciosos del hombre... No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción... Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa. (Rodríguez, 1954: 210)

La perspectiva político cultural: el sujeto latinoamericano

Más allá de esas características específicamente pedagógicas, acaso lo clave de recuperar esta memoria postergada sea su perspectiva político-cultural, que posee un valor insoslayable para nuestro tiempo.

Su punto de partida es:

> la complejidad de lo iberoamericano y caribeño [que] es una de las percepciones fuertes de Simón Rodríguez. En su captación de la multicausalidad de lo latinoamericano estriba probablemente la vigencia de su obra, así como la posibilidad de destrabar las razones de su postergación. (Puiggrós, 2005: 35)

Negros, indios, mestizos, marginados, desamparados –los "desarrapados", como él decía–, pobres, no

estaban en el lugar de "lo otro" o de lo ajeno, donde los ubicaron proyectos como el de Sarmiento o incluso el de Alberdi. "Todos huyen de los Pobres/ los desprecian o los maltratan/ Alguien ha de pedir la palabra por ellos" (Rodríguez, 1954: 191).

> Porque, en vida de Bolívar, lo único que le pedí fue que se me entregase, de los Cholos más pobres, los más despreciados, para irme con ellos a los desiertos del Alto-Perú, con el loco intento de probar. Que los hombres pueden vivir como Dios manda que vivan. (Rodríguez, 1954: 349)

El reconocimiento del sujeto latinoamericano lo hacía al tener en cuenta razones culturales y socioeconómicas.

Se trata entonces de un pensamiento inverso al de Sarmiento. Para Rodríguez, la educación latinoamericana debía tener como base de sustentación a la población pobre –diferente de los blancos europeos– y marginada. Consideraba a los pobres con las mismas capacidades que las de las élites europeas o vernáculas; y, en consecuencia, ellos tenían, pese a la legalidad dominante, iguales derechos a la educación. Además, pensaba que eran la base de un sistema educativo que jugara a favor de la liberación y de una

democracia popular. Mientras Sarmiento imaginaba la instrucción como una –preparación para– la participación en la sociedad institucional, Rodríguez concebía la unidad entre sujeto cultural, educativo y político. No hay –preparación para–; como en otros pedagogos políticos, Rodríguez está convencido que la experiencia social y política es hoy –en el presente– y la hacen los sujetos políticos, en este caso, los pobres. Por eso, "sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador" (Puiggrós, 2005: 51). Les molestaba que pusiera energías en los pobres, los indios y los negros; pero más les molestaba que pensara que, por medio de su instrucción, se iban a formar como ciudadanos e iban a poder ascender en la escala social.

Igualdad, economía social y educación popular

Por otra parte, don Simón unía dos estrategias político-educativas: formar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivando estos últimos mediante políticas proteccionistas. En *Sociedades americanas*, en 1828, expresa que

> Sólo pido a mis contemporáneos una declaración que me recomiende a la posteridad como el pri-

> mero que propuso, en su tiempo, medios seguros de reformar las costumbres para evitar revoluciones, empezando por la economía social, con una educación popular.

Cree en la igualdad de los hombres, de todos los hombres de los pueblos latinoamericanos. Pero no lo cree en abstracto, como si se tratara de una esencia, ni como si fuera el resultado del paso por el sistema educativo. Por el contrario, Rodríguez habla del reconocimiento de una igualdad de existencias que se hicieron desiguales no por razones naturales, sino por injusticias. Por eso, la igualdad se logra y fortalece en el interjuego entre economía social y educación popular.

LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA: SUJETOS POLÍTICOS Y SABERES DEL TRABAJO

Es posible que las ideas de Simón Rodríguez significaran las mejores para el futuro, pero no se cumplieron en su época. Acaso por eso su legado quedó en la historia latinoamericana como un deseo, como la presencia –siempre provocadora– de una ausencia. Un deseo que fue advertido por los sectores dominantes como cargado de poder, y precisamente por eso fue

combatido e invisibilizado. Un deseo que, a la vez, es permanente interpelación y desafío a las políticas culturales y educativas.

> Pero el proyecto de Simón no era marginal. De haberlo sido, no hubiera alterado los nervios de tantos políticos, vecinos notables, generales y curas poderosos. Su carácter subversivo no está en la elección de un sujeto descalificado por las clases acomodadas y dirigentes para desarrollar su tarea pedagógica. (Puiggrós, 2005: 59)

Hay otras razones vinculadas con el propósito de que esos sujetos tuvieran un protagonismo político, con la insistencia en enseñar saberes del trabajo casi sin distinción de clase, y con el programa de enseñar a trabajar también a los ricos. El trabajo no es considerado una actividad más, sino un principio pedagógico.

El proyecto de Rodríguez no terminaba en la constitución de un sistema de instrucción pública para sostener las repúblicas nacientes. La propuesta del venezolano volvía locos a sus contemporáneos: la escuela era visualizada como un instrumento para promover a los sectores populares y no para disciplinarlos (como lo fue en el proyecto de Sarmiento y el de la legislación que acompañó a los sistemas educativos del siglo XIX,

que muchas veces se inspiraron en el modelo de la Ley Ferry de Francia, de 1882, como se ha señalado oportunamente).

Sin embargo, lo más revolucionario es que alienta a los pueblos latinoamericanos a construir el futuro con sus propias manos. Por eso, con tanta fuerza, oponía imitación a invención. No hay salida por la vía de la imitación de lo europeo, sino que desde este "nosotros", desde este sujeto latinoamericano, hay que inventar. Con esto rompe el círculo vicioso de la época en que las ideas iluminadas y los modelos institucionales provenían de Europa, para gobernar y disciplinar "lo otro" latinoamericano –negros, indios, mestizos, marginados, desamparados; desarrapados–. Más tarde, en el siglo xx, el pedagogo cordobés Saúl Taborda (1885-1943) dirá que las instituciones imitadas cargan con conflictos que les dieron origen y que son propios de otros contextos, por eso fracasan o no dan respuestas adecuadas o satisfactorias a los problemas de nuestros pueblos. La invitación de don Simón es provocativa: "Inventamos o erramos"; y en tierra de pobreza e injusticia, no podemos darnos el lujo de errar. Hay que crear –para Rodríguez– la juntura de la docencia con el aprendizaje simultáneo de oficios, la Escuela Social y la educación popular, la coeducación, la formación de protagonistas de una democracia popular.

Simón Rodríguez, viajero incansable, cuya vida también estaba hecha de una trama de otros viajeros. Una de las notas más significativas de su pedagogía que se vincula con el mundo de la vida es el viaje, con su enorme riqueza simbólica y su significación pedagógica En su caso, particularmente el viaje con Simón Bolívar por Europa.

En 1804, Simón Bolívar –con veintiún años– ha quedado viudo; posiblemente estaba en una mala situación emocional, y decidió emprender un viaje. Busca en Europa a su maestro Simón –ahora de treinta y cinco años–, a quien logra localizar en Viena. Quizás, en ese reencuentro era el destino de Bolívar lo que el maestro quería ayudar a que naciera, por lo cual lo siguió a París. Bolívar no ha logrado mejorar del todo de su dolencia psíquica, y el maestro Simón le propone un paseo de rehabilitación, viajando a pie hasta Italia. Y parten. "Era el mes de marzo de 1805. Acompañado de Rodríguez salió de París Bolívar con la salud quebrantada" –cuenta Daniel Florencio O– Leary en sus *Memorias* de 1883–:

> Descansó algunos días en Lyon; siguieron luego los dos viajeros a pie, haciendo cortas jornadas por consejo de Rodríguez y como único medio, decía él, de que su discípulo recobrara la salud perdida.

Viajan juntos por Europa. A pie se conversa, se lleva tal o cual libro, se dialoga y se discute, se miran otros espacios, otros paisajes, se conoce otra gente, se comenta acerca de los lugares por donde se pasa. En el viaje hay distintos olores, distintos colores, diferentes sonidos, músicas, canciones. En el viaje se tienen experiencias de otras formas de vivir la fiesta, de comer y cocinar, de jugar, de enterrar a los muertos. El hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda. Preguntas que nacen de la experiencia social y, a la vez, la provocan. Toda esa tierra recorrida, de tanta historia y de tan variado paisaje –como un retorno a la naturaleza– educa y abre iniciativas. En los viajes a pie, en movimiento, se instala más la vida que en el reposo. Ya no es el maestro el que enseña; el pedagogo es el viaje. El viaje es un espacio múltiple y móvil, con sus variaciones, que adviene proceso educativo. Un proceso educativo vital que, además, articula el diálogo y la experiencia social.

Van a Milán y allí son testigos presenciales de la coronación de Napoleón Bonaparte –mayo de 1805– como rey de Italia y de Roma. Arriban a Venecia –de donde proviene el nombre "Venezuela", que significa pequeña Venecia", y les gusta muy poco la ciudad. Continúan por Ferrara, Padua y Bolonia, hasta Florencia, donde se

quedan semanas, hasta satisfacerse. De ahí, a Roma, que aflige pero entusiasma, anima el espíritu para los grandes sueños y promesas.

Con ese ímpetu dentro, el 15 de agosto de 1805, tras cinco meses de viaje, Rodríguez y Bolívar ascienden a una de las siete colinas de la ciudad. Suben al Monte Sacro, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porvenir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América sojuzgada; advierten la posibilidad de liberarla, destrozando la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requeriría para el reto y la acción. Y hacen un juramento que es el fruto educativo del viaje. Cuenta Rodríguez:

> Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español. (Rodríguez, 1975)

Por su parte, narra Bolívar: "Abrazándonos, juramos libertar a nuestra patria o morir en la demanda" (Bolívar, 1950).

El viaje ha sido una forma bien concreta, revolucionaria, con la vida latiente que la atraviesa, de experi-

mentar lo educativo y el amor que suscita. Con el paso del tiempo, dirá Bolívar al general Santander:

> Yo amo a ese hombre con locura. Fue mi maestro, mi compañero de viajes, y es un genio, un portento de gracia y talento, para el que lo sabe descubrir y apreciar. Todo lo que diga yo de Rodríguez no es nada en comparación con lo que me queda. Yo sería feliz si lo tuviera a mi lado. (Bolívar, 1950)

Como nuestro tiempo, si tuviera presente su ausencia, haciéndola proyecto.

El anarquismo y sus experiencias educativas en Argentina

Desde 1857 a 1895, la Argentina había recibido más de dos millones de inmigrantes, que llegaron a representar el 20% de la población total del país y más del 50% de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires. Más del 60% de los trabajadores porteños eran inmigrantes hacia fines del siglo XIX. El grupo más grande estaba compuesto por italianos y españoles, aunque también habían ingresado franceses, alemanes, británicos, austriacos, polacos, ucranianos, rusos, sirio-libaneses, armenios, uruguayos, árabes y suizos, entre otros.

Entre 1880 y 1890 surge una creciente militancia de la clase trabajadora, alrededor, en especial, del anarquismo, que se expresa en periódicos, mítines masivos,

obras de teatro, bibliotecas populares, huelgas y manifestaciones. Pero el auge del movimiento libertario se dio en la primera década del siglo xx, cuando su política social se vuelve un franco enemigo de la oligarquía hegemónica. También por esa época se produjeron las peores escenas de represión, como la brutal represión del acto de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) del 1° de mayo de 1909, en la que fueron asesinados siete obreros y hubo centenares de heridos.

La educación anarquista

Las principales características de la educación anarquista fueron: el laicismo a ultranza, la sujeción objetivista a contenidos científicos, la apertura de la escuela al medio ambiente, el respeto por los estudios sobre desarrollo infantil, la coeducación social y sexual, la oposición a la educación gobernada por el Estado y la Iglesia, la autogestión y la oposición a los dogmatismos y símbolos patrióticos (Barrancos, 1990).

Aunque los pedagogos más importantes en torno al anarquismo surgieron en las dos primeras décadas del siglo xx, como Julio R. Barcos (1883-1960) y Carlos N. Vergara (1859-1929), ya existía a fines del siglo xix un repudio a la escuela del Estado, por ser oligárqui-

ca, nacionalista patriótica y religiosa en algunos casos. Barcos sostenía que el Estado es una entidad abstracta que, al anular al individuo, se apropia de su educación bajo el pretexto de uniformizarla en todo el país para defender el patriotismo. La uniformidad estatal oligárquica se encontraba en las fiestas escolares, los cantos patrióticos, la subordinación de próceres y las prácticas de lectura y escritura "correcta" del idioma nacional.

Las ideas educativas del anarquismo provienen de Rousseau (1712-1778) y Ferrer Guardia (1859-1909), entre otros. En la base de la propuesta de estos pensadores se hallaba la idea de que la educación es el principal elemento de liberación individual. El anarquismo partió de este concepto central con la constante idea de que, por medio de la educación, "el hombre podía y debía tomar conciencia de sus potencialidades adormecidas por la explotación económica y el oscurantismo religioso" (Suriano, 2004). La educación, en consecuencia, se establece como un agente liberador, por medio del cual se reivindica el derecho de todos y cada uno de los individuos a acceder a iguales niveles de instrucción y cultura. Así se entrevé la voluntad de dirigirse hacia una sociedad libre e igualitaria, sin privilegios ni jerarquías, contraria a la sociedad capitalista que desestructuraba y dividía a los hombres que naturalmente son iguales.

Para el anarquismo, la educación oficial constituía una de las principales herramientas de dominación y alienación para someter a las masas trabajadoras. Por eso disputaban el monopolio de la enseñanza ejercido por el Estado, ya que tendía a reproducir las desigualdades sociales, mantener los privilegios y garantizarlos y avalar la reproducción de los grupos dominantes. Difundía una educación patriótica y nacional que construía ficticias opciones sociales y políticas (Sardu, 2008).

La herencia de Malatesta ¿individualismo u organización?

Errico Malatesta (1853-1932), que fue, junto con Proudhon, Bakunín, Kropotkin y Sorel, uno de los representantes del anarquismo clásico de fines del siglo xix, defendía una libertad completa que también significara una solidaridad completa y cuestionara, por lo tanto, al individualismo libertario. Perseguido en Europa, huyó en 1885 y vivió en Argentina. Allí influyó en algunos sectores proletarios, principalmente sobre los inmigrantes italianos y también sobre grupos libertarios de la Patagonia. Contribuyó a la fundación de la Sociedad Cosmopolita de Resistencia y Colocación de Obreros Panaderos en 1887, primer sindicato de pana-

deros de Argentina. También colaboró en la fundación del sindicato de zapateros.

Cuestionó a otros anarquistas –como por ejemplo a Kropotkin– y se distanció de ellos, especialmente porque estaba en contra de sus posiciones cercanas al positivismo. La educación libertaria, en Argentina, rescataba el racionalismo como doctrina educativa alternativa (Suriano, 2004). Malatesta, en cambio, sostuvo que el anarquismo no puede basarse en el cientificismo, ya que el primero es un ideal ético y social. Cabe recordar que, más tarde, la Liga de Educación Racionalista publicó, entre 1913 y 1914, una revista llamada *La Escuela Popular*, dirigida por Julio R. Barcos. La Liga expresaba como ideario la educación racionalista, la realización del concepto científico y humanitario de la pedagogía moderna, pero acentuaba no sólo la educación individual sino también la solidaridad. Por otro lado, quizás el rasgo diferencial de la pedagogía anarquista radicó en la valoración tanto del legado de la ciencia como del arte, lo que introduce una mirada orientada a la estética.

La pedagogía de Carlos Vergara, por ejemplo, tiene un contenido político: las acciones para lograr un mundo mejor, a partir del conocimiento del yo y el análisis subjetivo. En el ser humano, por su parte, la naturaleza y el espíritu están en un mismo plano: no hay superioridad ni subordinación. Eso lo lleva a defender los derechos de la

naturaleza y del cuerpo, los derechos del niño y de las mujeres y el respeto por los animales.

Las posiciones de Malatesta fueron optimistas, cercanas al neoidealismo y contrarias al individualismo de otros anarquistas; ideas que lo llevaron a sostener que el hombre se forma socialmente. Debido a ello, apuesta a la organización frente a las tendencias anti organizacionsitas e individualistas de otros anarquistas (Bayer, 2008).

El debate estaba abierto: ¿el anarquismo debe sostener una educación centrada en el individuo o centrada en la organización solidaria? Pese a su racionalismo de cuño cientificista, en el discurso pedagógico de Julio Barcos, por ejemplo, se articulará la valoración del individuo y su pertenencia a una sociedad "asociada" y solidaria. Por su parte, en el Congreso de la Federación Obrera Argentina de 1902 se habla de la importancia de la participación en organizaciones populares; allí se afirma, entre otras cosas, que el obrero que pertenece a alguna asociación no se embriaga y se instruye, y por eso está menos dispuesto a delinquir. En esta línea, adquiere relevancia en la educación popular el sentido de pertenencia, así como el carácter educativo de la organización.

Educadores, escuelas y autogestión

Para los anarquistas, el núcleo educador fundamental es la comunidad, y rechazan totalmente el Estado (Puiggrós, 1994). Julio Barcos, que fue presidente de la Liga Nacional de Maestros en 1911, sostiene que el magisterio, dependiente de las instituciones y políticas educativas oficiales, es conservador y anafrodita, pues carece espiritualmente de sexo.

Además de la comunidad, en los documentos de la Federación Obrera Argentina queda claro que la asociación, la organización obrera, es educadora y propicia el desarrollo de las buenas cualidades en los trabajadores. Para Vergara, el educador es complejo: son las sociedades populares, las familias, la colectividad. En las escuelas hay maestros; y, como en la sociedad, en las escuelas también hay tiranos, que son precisamente los maestros. Dice:

> El castigo, la fuerza bruta y el temor, en las escuelas y en los pueblos, son agentes que se emplean sólo a falta de la capacidad necesaria para comprender y utilizar los resortes de la inteligencia, inmensamente más eficaces en todos sentidos [...] Sólo se comprende lo que se practica. (Vergara, 1913)

Los anarquistas fueron propulsores de escuelas alternativas, y la primera escuela libertaria argentina (1888) fue la Escuela Moderna de Villa Crespo –dirigida por Renato Ghia–, barrida por la represión en 1909. También existieron corrientes que se desprendían del pensamiento de Mijail Bakunín (1814-1876), que planteaba un proyecto pedagógico posterior a la revolución social; y también quienes, en la línea de Francisco Ferrer Guardia, proponían un sistema educativo alternativo al oficial, para educar para la revolución social. En esta línea, anarquistas y socialistas, interesados por la educación de la clase más numerosa y pobre, intentaron desarrollar una escuela fuera del sistema oficial.

El proyecto anarquista, aunque con diferencias, mantuvo irreducible la idea de construir una escuela autogestiva propia, opuesta a la hegemónica modernizante, sobre todo en el periodo de 1890-1913.

El 25 de mayo de 1901 se celebró el congreso fundacional de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), principalmente integrada por anarquistas. Estos consideraban que la Federación era una organización en la que todos los trabajadores debían tener la misma participación, sin dirigentes con poder resolutivo. De ese modo debían funcionar las escuelas, bajo la forma autogestiva y asamblearia. Vergara, en este sentido, sostiene que las escuelas deben autogobernarse,

introduciendo las formas del "gobierno propio". Para ello, la dirección de la educación debe estar en manos del pueblo y no del Estado. Es el pueblo el que debe manejar el presupuesto educativo.

Educandos: el niño como sujeto y la juventud

Contra el dogmatismo, el metodismo y la burocratización de la enseñanza, el discurso de Vergara contiene imbricados importantes elementos libertarios, aunque conjugados con aspectos cristianos, krausistas, evolucionistas no racistas y naturalistas optimistas. Una mezcla que le hace afirmar que el sujeto de la educación es toda la humanidad, sin distinción de clase, raza, sexo o nacionalidad. Es un sujeto complejo, es el pueblo.

Sin embargo, en sus posiciones respecto a la sociedad, gran parte del anarquismo fue iluminista y bastante cercano a la "pedagogía oficial", debido al menosprecio de las culturas nativas y de los analfabetos, así como de su adhesión al ideario sarmientino, como es el caso de Julio Barcos (Puiggrós, 1994).

De todas formas, el anarquismo posee una significativa posición respecto del niño. "La escuela del Estado sujeta al niño, física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades según el deseo de los

gobernantes" (Barcos, 1913). La radicalidad del discurso anarquista acerca de la infancia se debió al borramiento de la asimetría entre adultos y niños, lo que provocó que los niños fueran considerados como sujetos con derechos propios y habilidades para participar activamente en la lucha contra la opresión del Estado y de los poderosos.

El niño era un oprimido sin posibilidad de rebelión, porque la autoridad paternal era total. Este proceso acostumbraba al niño a la obediencia y el respeto a las leyes, la autoridad y las instituciones burguesas en su conjunto, y lo preparaba para la instrucción clasista, patriótica y religiosa que recibiría en la escuela. Luego de esta etapa, el niño pasaba a ser dominado por la escuela pública (Sardu, 2008). Por ello, Barcos expresa en el artículo "Plan de una escuela Integral":

> Libertar al niño de la opresión del método, el programa, la autoridad del maestro, los exámenes, es liberarlo del espíritu de rebaño, salvarlo de la uniformidad y la rutina que matan las condiciones asimilativas y creadoras de la inteligencia. Los curas educan a los niños en la obediencia [...] Bajo la hipocresía se cambia la palabra "amo" en "patria" y educa a los niños con el amor a la patria, la obediencia a las autoridades. (Barcos, 1913).

La democracia es un valor supremo para Vergara; y la fuerza más grande para el progreso humano es la juventud –entre quince y veinticinco años–. Sin embargo, no pone el énfasis en la preparación para el futuro, sino en el presente, donde se deben desplegar las fuerzas creadoras de la juventud. Por eso, los jóvenes deben ser educados como productores de cultura, y no como depositarios de una cultura inerte. Dice Vergara: "La educación debe ser democrática: el maestro, el profesor y los padres deben bajar del pedestal y dejar al joven en libertad".

Anarquismo feminista y educación

Virginia Bolten (1870-1960) funda y dirige en 1896 *La Voz de la Mujer*, periódico anarcofeminista cuyo lema fue "Ni Dios, ni patrón, ni marido". Esto demuestra el interés anarquista por la participación igualitaria de la mujer en la sociedad y en la educación. Las luchas de Bolten y el anarcofeminismo tuvieron mucha influencia en Rosario, Buenos Aires y Montevideo. Por su parte, entre los libros de Julio R. Barcos hay uno, *La libertad sexual de las mujeres* –editado en varios idiomas– que puede ser considerado uno de los pilares ácratas del feminismo.

Esto nos permite vislumbrar una corriente importante dentro del anarquismo libertario: el feminismo. Este movimiento promueve una educación simultánea a la oficial, pero advierte que antes de la revolución social se debe lograr una igualdad de género. Este principio de igualdad entre mujeres y hombres también tiene que impartirse a través de la educación. De este modo, el movimiento feminista libertario discutirá con los propios anarquistas de la época la concepción de la coeducación que se planteaba.

La coeducación social se refería a una alternativa para contrarrestar la exclusión de los niños pobres del espacio de la escolaridad y su encierro en las instituciones de la minoridad. Por su parte, la coeducación sexual tiene puntos de convergencia con posiciones feministas de la época, aunque se observe la diferenciación de tareas para varones y mujeres, como en las propuestas de Julio Barcos.

Otros medios educativos

Entre los libertarios, además de las conferencias, el canto, la declamación poética y el baile familiar, una manifestación central fue el periodismo y la representación filodramática. Para los grupos de izquierda fue altamente significativa la formación por medio de los periódicos, en

el sentido de una educación popular. No sólo se distribuyeron periódicos anarquistas de origen europeo, como el suizo *Le Revolté*, fundado por Kropotkin, sino que tempranamente existieron órganos periodísticos formativos autóctonos, como *El Descamisado*, fundado en 1879, y *La lucha obrera*, de 1884.

Los marxistas, en cambio, eran mayormente inmigrantes alemanes y editaron el periódico *Vorwarts –Adelante–* en idioma alemán, más intelectual y severo. En él despreciaban la falta de disciplina de los obreros de origen latino que en su mayoría organizaron sindicatos anarquistas y que editaron periódicos en los idiomas de las distintas colectividades inmigrantes (Bayer, 2008).

Entre los periódicos hay que mencionar *El Perseguido*, editado entre 1890 y 1896, distribuido clandestinamente debido a la persecución policial. La estrategia de educación popular anarquista se complementaba con cursos y conferencias destinados a obreros, así como con la edición de libros.

Por otra parte, vale la pena recordar al grupo anarquista Los Desheredados, que inició una febril actividad propagandística al editar todo tipo de literatura ácrata, pero, además, mediante la realización de varias conferencias diarias en distintos puntos de Buenos Aires.

Pero quizás el periódico anarquista más importante fue *La Protesta*. Fundado en 1897 como *La Protesta*

Humana, fue el órgano de la FORA y el más importante periódico anarquista de América Latina. Representó principalmente al anarcosindicalismo, al desempeñar un papel clave en el desarrollo de la línea anarquista ligada a la organización y la solidaridad. Varias veces perseguido y clausurado, *La Protesta* continúa editándose en la actualidad.

En la representación filodramática, entretanto, se plasmaba una denuncia constante, de corte propagandístico, en un tiempo en que los derechos de los obreros eran avasallados y sus reclamos eran reprimidos (Joffe, 2009). Los espectadores promediaban las quinientas personas por representación, en funciones que se realizaban sólo los fines de semana.

Hacia fines del siglo xix funcionaban salas en los barrios de La Boca, Abasto, Balvanera de la ciudad de Buenos Aires, pero también en Rosario, Bahía Blanca, Cañuelas, Tandil, San Nicolás o Mendoza, que presentaban obras filodramáticas anarquistas. La Academia Filodramática "Ermete Zacconi" desarrolló una gran actividad entre 1897 y 1902, y representó piezas cortas y sencillas con el objetivo de plantear la cuestión social. En ellas, generalmente se sostenían visiones binarias: por un lado estaba el pueblo sufriente y explotado y, por el otro, la maldad de los factores de poder: los curas, los patrones y los militares.

En 1906 se estrena *Alma gaucha*, obra de Alberto Ghiraldo (1875-1946), quien fue director de *La Protesta*, representada primero por la compañía de Pablo Podestá y luego por la de Guillermo Battaglia. Pese a sus marcas folclóricas, la obra es una muestra de la amalgama del anarquismo con las culturas populares en su apuesta formativa.

La educación y la vida en Celestin Freinet (1896-1966)

Casi siempre, como decía Marcuse en *El hombre unidimensional* (1954), nombrar el ser ausente es romper el encanto de las cosas que son. No siempre la llamada “Educación Nueva” o “Escuela Nueva”, en la práctica, ha tenido el sentido social y político que le dieron Dewey o Freinet. Muchas veces, en cambio, ha significado una transformación meramente pedagógica del espacio y los métodos educativos, pero sirviendo a los intereses de sectores privilegiados de la sociedad. No siempre rompieron el encantamiento producido por las formas “ideológicamente adecuadas” o establecidas de integrar la educación con la sociedad. Necesitamos recuperar las pedagogías de Dewey y de Freinet,

nombrar esas prácticas ausentes, como forma de activación del deseo, como azuzadores del fuego de un proyecto educativo con sentido político-cultural.

Célestin Freinet –uno de los más importantes innovadores en la educación del siglo xx– fue, ante todo, un maestro del pueblo, un educador popular. Nació en los Alpes franceses de Provenza el 15 de octubre de 1896, donde fue pastor. Este hecho lo puso siempre en contacto con la naturaleza, con la tierra y con la gente en el seno de una familia humilde. Su origen campesino se traslució en toda su obra. Ser maestro de pueblo confirió el valor de que sus propuestas nacieran de la realidad escolar cotidiana.

En 1920, a los veinticuatro años, en Bar-sur-Loup –al sur de Francia– este maestro se enfrenta con tres adversidades (Kaplún, 1992). En primer lugar, quiere superar la enseñanza memorística, verbalista, escolástica, represiva y divorciada de la vida, que hace tener a los niños actitudes pasivas y amorfas. Va descubriendo que "la memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida", que "a nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre significan una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público", y que "el maestro debe hablar lo menos posible" (Freinet, 1974a). Ade-

más, su escuela es pobre y sólo tiene dos aulas y dos maestros para todos los grados. Una situación similar a la de muchísimas escuelas de pueblo que provoca la imaginación y la creatividad antes que la inmovilidad. Finalmente, la guerra del 14 –la Primera Guerra Mundial– lo movilizó y, en 1915, a los diecinueve años, fue herido muy gravemente en un pulmón, de lo que nunca se recuperó completamente. Recibió la Cruz de Guerra y la Legión de Honor y pasó cuatro años de convalecencia. De modo que queda con una salud precaria y, a causa de sus dificultades respiratorias y en su voz, no puede decir la "lección" que se espera de un maestro: no puede hablar demasiado porque se ahoga.

Las tres adversidades contribuyen a que Célestin Freinet busque nuevas soluciones educativas. Entonces introduce un medio de comunicación: compra con sus reducidos ahorros una imprenta manual cuya publicidad ha visto en una revista para maestros. Al principio los niños hacían redacciones individuales acerca de diversos temas, con las que se componía el *Libro de Vida*. Gradualmente, la producción irá evolucionando hasta tomar la forma de un "periódico escolar". En estas experiencias, el periódico escolar no fue considerado como actividad complementaria ni entendido como mera "actividad extracurricular", sino que fue concebido como el eje central y motor del proceso educativo.

Con esta incentivación, los niños escribían y producían no para el cuaderno individual sino para comunicar, para compartir. Esto provocó una conexión con la realidad: los pequeños periodistas salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas sobre problemáticas de la comunidad, conocían las formas de vida de su pueblo y, a la vez, leían las noticias de los periódicos. Con todo eso, crecían en una comprensión crítica de la realidad.

De paso, el periódico escolar fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos, y fue contribuyendo a la memoria del pueblo que lo leía. Cuando otros maestros de escuelas populares se enteran de la experiencia de Freinet, la hacen suya, y entonces los periódicos escolares se multiplican en zonas pobres y se establecen redes de intercambio y de diálogo a distancia. Para Freinet, la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay “deberes”: el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (Freinet, 1975). Es decir, los niños aprenden por medio de la comunicación y del conocimiento y comprensión de la vida y del mundo.

De este modo, inició un movimiento nacional mediante sus artículos en la prensa profesional y política y su participación en los congresos internacionales de la

"Nueva Educación" o "Escuela Nueva". Conoció a los maestros y pedagogos de entonces: Ferrière, Claparède, Bovet y Cousinet, y leyó los clásicos de la pedagogía contemporánea al preparar las oposiciones a la inspección de educación primaria, que no pudo aprobar. Se distancia, entonces, no sólo de la pedagogía tradicional, sino también de la nueva pedagogía en la versión burguesa.

Freinet se interesó por el desarrollo de su pueblo, y se convirtió en un activo miembro del sindicato de maestros y del Partido Comunista francés. En 1925 se trasladó a la URSS, con una delegación sindical, y allí conoció a la esposa de Lenin, Nadiezhda Krupskaia, por entonces ministra de Educación. Cuando en 1928 se va de Bar-sur-Loup a Saint-Paul-de-Vence, donde ha sido trasladado con su mujer Elise, ya ha iniciado la parte fundamental de su obra: la imprenta, la correspondencia interescolar, la cooperativa escolar y, en el nivel nacional, la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL). Freinet ya era conocido tanto en el ámbito nacional como internacional.

Entre 1921 a 1935, el matrimonio Freinet profundiza y desarrolla el movimiento iniciado, pero sufre la hostilidad de un ayuntamiento derechista que consigue su traslado: los textos que escriben espontáneamente los alumnos critican a los notables del pueblo.

Trasladados nuevamente a Bar-sur-Loup, no aceptan ese puesto a pesar de la buena acogida de padres y alumnos; renuncian y dedican todo su tiempo a desarrollar el movimiento y la Cooperativa de Enseñanza Laica, que se ha convertido en una verdadera empresa de producción de material y edición de documentos pedagógicos. En 1934 y 1935, con el apoyo de los comunistas, Freinet consigue construir una escuela en Vence. Los alumnos son en su mayoría internos pertenecientes a las capas sociales desfavorecidas o a familias en apuros. Al empezar la Segunda Guerra Mundial se le considera peligroso por su militancia comunista y es internado en un campo de concentración, aunque después obtiene la libertad. Durante la guerra se une al maquis del Briançonnais y posteriormente lo dirige. Tras la liberación, preside el Comité de Liberación de los Altos Alpes y reanuda su actividad en Vence. En 1953 es expulsado del Partido Comunista, del que disiente. Muere en Vence el 8 de octubre de 1966.

La historia de Célestin Freinet es la historia de:

> un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo. (Freinet, 1975: 5)

Esa renovación pasa por la centralidad de la vida en su pedagogía. Si en otras tradiciones se pensó que la vida misma es la "escuela", para Freinet la clave es salvar la escuela haciendo que la vida entre en ella. En una de sus obras escritas en el campo de concentración, *La educación por el trabajo*, dice que si la escuela "contra"la vida es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, la escuela "por la vida y para la vida" se centra en el niño y su verdadera educación (Freinet, 1974b: 298). De allí que reclame que "recobremos nuestra confianza en la vida y tengamos la seguridad de que es apta para que los niños asciendan hasta la cultura, la ciencia y el arte" (Freinet, 1972: 83).

La vida no es el ambiente o el entorno solamente. La vida une al niño con el mundo, o, dicho de otro modo, articula indisolublemente la vida del mundo con la vida del niño. Esta concepción de la vida es fundamentalmente dinámica. Como en Dilthey, la vida no es un estado sino un transcurso, y este transcurso es el que tiene que influir y orientar la nueva pedagogía (Freinet, 1972). Su concepción de la vida no es abstracta, sino que está basada en dos aspectos concretos: el mundo de la vida en el capitalismo y la vida del niño.

- *La escuela y la vida en el capitalismo y en la renovación pedagógica*. Una de las mayores tareas

de la enseñanza en el capitalismo es la de pretender separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan (Palacios, 1989: 92). De ese modo, dice Freinet, los adolescentes estarán desarmados ante las trampas políticas que se les tenderán y ante la explotación (Freinet, 1975: 249). La escuela es un rito de iniciación obligado en la sociedad capitalista. Para eso, la escuela capitalista reclama esfuerzos, sufrimientos y sacrificios, con el objeto de ser respetada y temida. La escuela es hija y esclava del capitalismo; por eso Freinet reacciona contra ese estado de cosas y liga al niño con la vida en la educación pero desde otras convicciones. Para él, la escuela tiene que renovarse porque es, cada vez más, la mayor y casi única posibilidad de elevación o ascenso social de los hijos del pueblo. Pero reconociendo, como lo hacía Spranger, que "no hay educación ideal, no hay más que educaciones de clase" (Freinet, 1975: 29).

• *La vida del niño en la educación*. Freinet elabora una pedagogía centrada en el niño, que parte del niño y pasa por la vida del niño. Hay que tomar al niño "no en el medio ideal que nos complacemos

en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo" (Freinet, 1974b: 110). Si no son tenidas en cuenta las diversas inquietudes del niño, sus necesidades, sus intereses más auténticos, si el maestro no es capaz de comprender al niño, se consagra el distanciamiento entre la escuela y la vida, que favorece al capitalismo. Las reacciones de los niños no son absurdas y sus conductas no son aleatorias, sino que son respuestas de sus potencias vitales. Por eso no hay que ponerles diques arbitrarios, que son una inadmisible pérdida de energía (Freinet, 1975). Más bien hay que permitir que la misma vida, la acción, el trabajo, ponga sus propios obstáculos o facilitadores que vayan provocando el desarrollo de sus potencialidades.

El eje que vincula el mundo de la vida con la vida del niño es la educación por el trabajo. Cuando Freinet propone como método la educación por el trabajo, lo hace no sólo pensando que es en el trabajo donde la experiencia se realiza en la acción –a la manera de Dewey (1939)–. El trabajo, que es también "juego-trabajo", integrando ambas cosas, se da, por ejemplo, alrededor

de la imprenta en la escuela. En torno a la imprenta se desarrolla una cadena de trabajos y juegos-trabajos que modifican por completo el rostro de las clases. Por ejemplo, la "correspondencia interescolar motivada" entre niños de escuelas alejadas, el periódico escolar como producto de textos escritos por los niños, eran actividades cargadas de interés para estos.

Pero el interés no es meramente una cuestión psicológica. Se trata del interés de la clase social, que debe ser integrado en la enseñanza escolar (Freinet, 1975). Si no fuera así, el pensamiento infantil se desintegraría y aparecería el aburrimiento y el desinterés, que producen el divorcio entre la escuela y la vida.

Como vemos, en esta tradición popular, la escuela tendrá valor en cuanto vincule la educación con la vida, pero con un sentido político relacionado con la dignificación de los sectores populares.

La pedagogía social

En el siglo XX, en la década del ochenta, (re)nace la Pedagogía Social en Europa y pronto se extiende incluso a algunos países de América Latina. Se dice de ella que es la ciencia práctica social y educativa –no formal– que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción, a través de servicios sociales, de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos. Incluso se habla del "educador social" como un profesional que genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, posibilitando la incorporación del sujeto a la

diversidad de las redes sociales y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Desde esas posiciones se ha criticado a la Educación Popular, propiamente latinoamericana, por obsoleta o anacrónica, por estar referida a las décadas del sesenta y setenta, por estar demasiado politizada y por no haber desarrollado un cuerpo teórico. A mi juicio, nada más absurdo, cuando la educación popular crece por todas partes. Por otra parte, nada más lejano a la vieja noción de "pedagogía social" que pretendemos rescatar como una tradición que puede contribuir a comprender algunas cuestiones que suceden en nuestro tiempo.

Aunque esta tradición es anterior –de hecho la encontramos, por ejemplo, en la paideia griega–, vamos a considerar a filósofos y pedagogos que tuvieron relativa influencia hacia fines del siglo XIX y principios del XX. El nombre "pedagogía social" lo debemos seguramente al pedagogo alemán neokantiano Paul Natorp (1854-1929). Sin embargo, lo que caracteriza a esta corriente es su visión de la educación. Para Wilhelm Dilthey (1833-1911), por ejemplo, la educación es una función de toda la sociedad, y tiene dos motivos para afirmarlo. El primero, la formación de la personalidad en el tiem-

po como un proceso continuo de crecimiento; y eso lo revela simplemente la experiencia vivida (*Erlebniz*), la propia vivencia subjetiva. El segundo es que la sociedad adquiere valores y su conservación se da por una asimilación, sin que haya intención o planeación educativa, en diferentes espacios sociales; espacios que se convierten en coeducadores o "educadores colaboradores" cuando la educación se hace intencional y según un plan (Dilthey, 1934). Idéntica afirmación es la que años más tarde hará Eduard Spranger (1885-1963): "La sociedad realiza una multitud de funciones pedagógicas" (Spranger, 1958: 126).

Por su parte, Paul Natorp expresa que "la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente" (Natorp, 1913: 106). Y, centrado en la idea de cultura, va a decir que el problema de la pedagogía es el problema de la formación cultural completa. Y ¿cómo se produce? Dice Natorp que la cultura educa y, en ese sentido, "la voluntad educadora alcanza sólo influjo en cuanto sabe ganar la voluntad del educando y dirigirla hacia el fin querido" (Natorp, 1913: 118). Lo que quiere decir que no tendrá sentido la propuesta o interpelación formativa si no hay reconocimiento subjetivo de la misma. En esta línea, Spranger sostiene que el proceso educativo se entrelaza en la totalidad de la cultura. El hombre sólo consigue

una formación de su humanidad en virtud de las potencias educativas histórico-sociales de la humanidad en permanente formación (Spranger, 1948). Donde haya un espacio con varias personas con un estilo de vida similar, ya habrá voluntad de propagarlo. De hecho, los diarios, las revistas, las asociaciones, las sociedades, crean nuevos saberes y educan (Spranger, 1958: 120).

Sin embargo, si admitimos que los espacios sociales diversos tienden a educar y son potencialmente formativos –aunque no tengan la intención de hacerlo–, necesitamos comprender que –como afirmará Georg Simmel (1858-1918)– es imposible establecer uniformidades fijas y necesarias cuando hablamos de la sociedad; sólo es posibles abordar fenómenos de socialidad (Simmel, 1937: 27). La sociedad es un nombre, en cierto sentido metafórico, abstracto; es la misma socialidad la que crea la idea de sociedad. En los espacios y grupos sociales es posible observar que la socialidad responde a intereses e impulsos que crean interacciones de dominación, competencia, imitación, solidaridad, exclusión (Simmel, 1937: 3). Esto nos lleva, lejos de idealizar la función educativa como acción de "toda" la sociedad, a percibir que todas esas funciones educativas son actos de poder (Spranger, 1958: 127). En efecto, con la cultura se introducen en la educación oposiciones, antinomias, luchas de poderes (Spranger, 1958: 119), y

el reconocimiento de que la educación está relacionada con intereses económicos y de clase, que expresa por medio de ella la voluntad de poder y de vivir de las distintas clases sociales (Spranger, 1958: 125).

La sociedad, la cultura, los espacios y organizaciones sociales, son educativos en un doble sentido:

- Según Dilthey, la misma expresión educación se usa también cuando "la formación se produce como efecto de una acción de la que no sabemos si se dirigía intencionalmente a ese fin [...] En todo ello se suple a un sujeto que produce nuestra formación conforme a un plan" (Dilthey, 1934). Esto alude a dos cuestiones: sospecha de que los espacios socioculturales educan sin intencionalidad de hacerlo, por un lado, y suplencia del referente educador personalizado en el docente por un espacio que resulta referencia educativa, por otro. El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana; dice Natorp. "Pero el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que

respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otras en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre" (Natorp, 1913: 97). Y este proceso se produce sólo por la condición social y cultural del hombre, antes que ninguna intencionalidad, donde el influjo formativo es mutuo. Diríamos, con Dilthey, que la vida social es aprehendida "desde dentro", en la experiencia de "sentirse vivir"; podría decirse: espontáneamente por el hecho de vivir en comunidad. Asimismo, que la educación es actuación de la cultura que incide vitalmente sobre el alma en formación. Como actividad eminentemente cultural, se realiza por medio de la interrelación del hombre con los procesos y los bienes culturales.

• El proceso formativo social se produce también mediante prácticas educativas que desarrollan, con mayor intencionalidad, distintos espacios y organizaciones sociales. "En todas las organizaciones sociales se revela una poderosa tendencia del pueblo a proteger su salud, su moralidad, sus estilos de vida, contra los perjuicios ocasionados por la cultura vigente" (Spranger, 1958: 127). A esto

> Spranger lo llama “poderes educativos libres” de los grupos y organizaciones sociales. Sin embargo, estos grupos entran en conflicto unos con otros, pero además hacen público el conflicto producido por diversas razones, por ejemplo, las sexuales, lo que hace que los movimientos feministas desarrollen sus propias prácticas educativas ligadas a su autoorganización (Spranger, 1958: 125). Más desorganizadamente se generan conflictos alrededor de cuestiones generacionales; si bien se esperaba que fueran las generaciones adultas las que transmitieran la cultura a las jóvenes, porque “los adultos quieren imprimir su sello sobre la juventud, (emerge la pugna, en todos los tiempos de) los movimientos pedagógicos con los movimientos juveniles”(Spranger, 1958: 124). Con esto se avala la idea del crecimiento de movimientos sociales o culturales que, muchas veces por razones de voluntad de poder, producen acciones educativas intencionales a la par de desarrollar sus propias formas de organización.

Por otra parte, los espacios y organizaciones sociales son diferentes en cada sociedad y están determinados por la historia y la cultura. Spranger, en *Formas de vida*, obra de 1914, trata de descubrir la singularidad de los

actos humanos y de los fenómenos psíquicos, para lo cual se basa en el análisis del "sentido" de los mismos. Para ello es necesario recurrir a categorías capaces de captar el fenómeno en su singularidad y de establecer, al mismo tiempo, conexiones de sentido con los valores que fundamentan la conducta, que proceden de la historia de la cultura. Basándose en Spranger, esto le permite a Saúl Taborda contraponer al ideal sarmientino "oficial" ya cristalizado, el ideal de la cultura comunal y facúndica que está siempre realizándose y redefiniéndose; y allí la filosofía política especulativa es rebasada por los hechos pedagógicos particulares (Huergo, 2005: 111-113).

En la experiencia del tiempo en que se vive parece que todo tiene que desembocar en una pedagogía de la comprensión, ya que detrás de las acciones sociales educativas hay una lucha entre diferentes concepciones de mundo (Spranger, 1958: 130-131). Esa comprensión debería realizarse en clave cultural e histórica, y no meramente pedagógica. Por un lado, admitiendo y observando la ligazón entre vivencia o experiencia vivida (Erlebniz), expresión de la misma y comprensión, lo cual permite la producción de sentido del mundo humano. Por otro lado, teniendo en cuenta que la experiencia de vida está siempre ahí; es siempre un presente en un constante transcurrir –expresa Dilthey en su

Estructuración del mundo histórico por las ciencias del espíritu–. De hecho, en el transcurso de la vida, la comprensión del todo –el sentido del mundo y de la vida– es extraída del significado de sus particularidades.

El propósito de una pedagogía social, en definitiva, es reconocer que la educación está condicionada socialmente, por un lado, y que las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social tienen que percibirse articuladamente (Natorp, 1913: 106). Hay una tradición que sobrepasa los intereses de rehabilitación o de reinserción propios de la "nueva pedagogía social"- entendida como profesión. Una tradición que puede permitirnos comprender los modos en que el mundo sociocultural educa y, a la vez, las formas en que las organizaciones y los movimientos sociales desarrollan prácticas educativas, frecuentemente inspirados en la educación popular. En ambos casos, reconociendo que lo educativo social está vinculado con luchas de poder.

La experiencia social en John Dewey (1859-1952)

John Dewey fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense. Nació en el mismo año en el que Darwin publicó *El origen de las especies* y Marx la *Crítica de la economía política*. En 1882 se trasladó a Baltimore y se matriculó en la Universidad Johns Hopkins. Lo marcó especialmente el ambiente hegeliano de la universidad. La huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza. Aunque también debe mencionarse la decisiva influencia que tuvo en su pensamiento William James, de quien asume algunas

ideas sobre la experiencia humana y sobre el sentido social de la educación. Por eso, los libros de historia de la filosofía o de la educación ubican a Dewey en el pragmatismo, a secas. Sin embargo, los pedagogos críticos norteamericanos, como Henry Giroux o Peter McLaren, lo rescatan como representante de una tradición pragmatista crítica (McLaren, 1997: 48, 220).

Dewey fue un hombre de fe en la democracia, un progresista que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. A principios del siglo XX, en Nueva York, tomó parte en muchas campañas políticas contra el imperialismo y el capitalismo norteamericanos. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una Acción Política Independiente (LIPA), fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados a causa de los regímenes totalitarios que gobernaba en sus países de origen. Pero nunca adhirió a ningún dogma social, religioso o político. Tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, donde desempeñó un papel protagónico que abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos, influyendo en varios países del mundo durante el curso de tres generaciones.

En *El niño y el programa escolar*, de 1902, sostiene

que el currículum escolar ha exaltado las disciplinas científicas y la disciplina de los niños; en cambio, quienes como él colocan al niño en el centro de la práctica educativa, resaltan el interés. El punto de partida de los primeros es el lógico; el de los segundos, el psicológico (Dewey, 1967: 29). Aquí está uno de los rasgos que caracterizan a la pedagogía llamada "nueva". Pero con un sentido aún más amplio que el de un mero psicologismo o subjetivismo. En él está uno de los pilares de la tradición pedagógica crítica, que es:

> La convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado. (McLaren, 1997: 49)

Dewey, desde un punto de vista histórico, toma como modelo la educación humana más originaria, donde el niño aprende las prácticas sociales participando, mediante el juego y el trabajo. Aprende haciendo, sin necesidad de una institución particular para ello. Pero, con la extensión social de la escritura, fue necesaria una educación más metódica y formal, que impartió la escuela. También hoy el niño aprende, antes pero también durante su paso por la escuela, participando en

otros espacios sociales: la familia, la calle, el ambiente –los medios, tenemos que decir hoy–. El conocimiento es más que palabras o abstracciones; se fragua en una experiencia práctica que es social a la vez. Uno de los grandes aportes de Dewey fue considerar que esa experiencia de aprender incluye tanto aprender una mentalidad como una posturalidad (McLaren, 1995: 237). De cualquier modo, esos aprendizajes no los hace en vista de la escolarización.

Debemos detenernos en el alcance y el valor que otorga Dewey a la experiencia. Su concepto de experiencia no es el de los empiristas, que oponen el sujeto al objeto –producto de los debates clásicos entre contemplación y empiria del objeto o la naturaleza–, contraponiendo a la vez teoría y práctica, o razón y sensibilidad. Para él, el empirismo clásico –sobre todo el inglés, de Hume y Berkeley– queda atrapado por un proceso de conocimiento. En cambio,

> el hecho primario de la experiencia no es el conocer (en la sensación) sino el vivir. Y la vida es adaptación al ambiente, pero una adaptación que no es mera pasividad o receptividad, mero modelarse del organismo al ambiente, sino interacción recíproca. (Dewey, 1948: 7)

Quiere decir que la experiencia, que primordialmente no tiene que ver con el conocimiento sino con la vida, es esa acción del ambiente sobre el organismo, a la vez que este modifica continuamente el ambiente. Dicho en palabras de Hannah Arendt (1993), el ser humano produce –en términos de cultura– su ambiente y las cosas, pero a su vez el ambiente y las cosas condicionan permanentemente al ser humano. A este conjunto de relaciones es a lo que Arendt llama "mundo" –que es precisamente la relación, con sentido, de esos elementos–. Siguiendo con esta idea, la experiencia es siempre experiencia de mundo, en este caso, social. Pero Dewey agrega algo más: el mundo invita, incita, antes que nada, a la acción –incluso aunque se trate de la reflexión racional–. Por eso, la experiencia está estrechamente vinculada a la acción.

El método de esta experiencia indica la dirección que nos enseña a ser sensibles a todas las variadas fases de la vida. Ese método nos enseña a dejar la última palabra

> al mundo vivido, al mundo sufrido y gozado tanto como al mundo lógicamente pensado. La experiencia debe tener presente que la ignorancia, el error, la locura, los comunes goces y alicientes de la vida, todo lo que en la existencia de precario e inestable, forma parte del ser experiencial, al

> igual que lo que se pretende que sea fijo y ordenado. (Dewey, 1948: 9)

La experiencia, antes que abrir al juicio racional, abre a la vida.

Pero tal vez la nota más llamativa de su concepto de experiencia es la que tiene que ver con la exclusión de la dualidad sujeto-objeto. Su idea de experiencia está vinculada con una noción de realidad en constante dinamismo: el mundo como historia de la naturaleza toda, que incluye, sin distinción, lo subjetivo y lo objetivo articuladamente. Prestemos atención a cuánta relación hay entre estas nociones y el pensamiento de Paulo Freire cuando considera el mundo como mediador, es decir, como vinculante o articulador entre los sujetos y los objetos, excluyendo la dualidad gnoseológica. Dice: "No hay realidad que no sea realidad de experiencia, ni hay experiencia que no sea de realidad [...] No hay dualidad entre objeto experimentado y sujeto experimentante" (Dewey, 1952: 77). Ambos polos deben percibirse como identificados.

La experiencia se hace posible en virtud del lenguaje y de un conjunto de significados comunes, que son métodos de operación que se van constituyendo a partir de la participación de los hombres en una obra o una práctica común para transformar la realidad según las necesidades

de la comunidad. Los significados y la colaboración se establecen mediante la comunicación humana.

> De todas las ocupaciones humanas, la comunicación es la más milagrosa. Y es un milagro que el fruto de la comunicación sea la participación y el compartir. (Dewey, 1948: 73)

Esto funda el hecho de que la experiencia sea, ante todo, social; es la socialidad –dice Dewey– la que hace posible y necesaria la transformación del medio social por obra de un "espíritu" subjetivo.

Para Dewey, la escolarización moderna nace por provocación del mundo en cambio: las técnicas científicas, la escritura, la complejidad de la cultura moderna, requieren de una educación formal, escolar. Si bien la educación primitiva –y luego la social– es más vital y también aleatoria, la educación formal es más abstracta, superficial y menos influyente, pero posiblemente más amplia y completa.

Para este pedagogo, la educación es la suma de los procesos mediante los cuales una sociedad asegura su existencia y su desarrollo –ya perpetuándose, ya transformándose–. Según la distinción anterior, podría decirse que, mientras en la educación escolar los niños aprenden la "sociedad", en los espacios sociales no

escolares los niños aprenden la "socialidad", cuestión clave a tener en cuenta en nuestro tiempo. El desafío, para Dewey –y para nosotros– es articular uno y otro género de educación.

Lo central es que la educación no tiene, como en otras pedagogías, una finalidad trascendental: "La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida futura" (Dewey, 1967: 55). El fin de la educación es el propio proceso de construcción y reconstrucción social de la existencia. Por eso, "El único modo de preparar al niño para la vida social es, a mi juicio, sumergirlo en la vida social". La experiencia de la vida social es la que educa. Y lo hace como un proceso con dos aspectos imbricados: la estimulación de los poderes y capacidades del niño y el reconocimiento de que esos estímulos provienen de la situación social en que el niño está (Dewey, 1967: 52).

El proceso de la "educación social" –no escolar– ha sido frecuentemente reproductor de estructuras, situaciones y prácticas sociales. Lo que distinguía, en cambio, a la "educación escolar"era el horizonte político de una institución social, emparentado con un Estado nacional, sea ese horizonte conservar y perpetuar el orden de cosas, relaciones y pensamientos vigentes o, por el contrario, transformarlo en virtud de distintos modos de impugnar las injusticias y desigualdades, abriendo espa-

cios para una praxis popular, con sentido democratizador o revolucionario. Este último horizonte es el que podríamos identificar como "educación popular". Pero, necesariamente, para que hoy la educación popular no sea mero adoctrinamiento, ha de partir de aquella educación social que se produce en el mundo de la vida, estimando y activando aquellos espacios y organizaciones sociales que se inscriben en horizontes políticos populares, transformadores y democratizadores.

En este sentido, Dewey hace gala de su optimismo pedagógico: "La educación es el método fundamental del progreso y de la transformación sociales" (Dewey, 1967: 64). Pero con los acelerados cambios que se producen en el mundo actual, resulta imposible preparar a los niños y jóvenes para un futuro cada vez más móvil y obsolescente. En todo caso, prepararlos para la vida significa educar para que los niños y jóvenes reconozcan, en acción, sus potencialidades y puedan desarrollarlas (Dewey, 1967: 54). Más aún, Dewey reconoce en las fuerzas juveniles, al rebelarse contra la autoridad y el estancamiento de las costumbres, las potencialidades que pueden activar las transformaciones necesarias para la sociedad, pero no en el futuro, sino hoy (Dewey, 1948: 93).

La escuela, por su parte, es para John Dewey una institución social, una forma de vida en común en la que se concentran medios para activar, movilizar y potenciar

los poderes de los niños y los jóvenes para su puesta en práctica social. Dice en *Mi credo pedagógico*, escrito en 1897: "La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en un campo de juego." (Dewey, 1967: 55). La escuela tiene que representar y ser una forma de vida comunitaria (Dewey, 1967: 56). De otro modo, es una pobre sustitución de la realidad que, por pretenderse separada de la vida misma, fracasa en su potencialidad interpeladora y tiende a matar o reprimir el espíritu del niño o del joven. Ahora bien, la vida actual es tan compleja y vertiginosa que el niño y el joven, al ponerse en contacto con ella, experimentan confusión. Por eso, para Dewey, la escuela debe presentar la vida social actual en forma embrionaria (Dewey, 1967: 55), pero nunca omitirla o aislarla de la institución; la escuela tiene que ser una *miniature community*. Giroux comenta que el salón de clases tiene que ser visto como un terreno social y político en miniatura. La preocupación de Dewey en este sentido "no está representada por un conjunto de virtuosos objetivos conductuales, está reflejada en una participación activa en el proceso social" (Giroux, 1992: 272-273).

En esa microcomunidad –tan indisciplinada como la misma realidad social–, uno de los métodos que propone Dewey es el taller, en el que se aprende haciendo,

vinculando experiencia con actividad. Dice en *Education today*, en 1940:

> En un taller hay cierto desorden; no hay silencio; las personas no están obligadas a mantenerse en determinadas posiciones establecidas, a tener los brazos cruzados de tal manera, y los libros así y asá. Se hace una variedad de cosas y hay confusión, alboroto, producto de la actividad. Pero precisamente del trabajo, llevado a caso en colaboración con otros, resulta una disciplina especial.

La "disciplina" en la escuela debe tomarse como continuidad de la vida social. No se trata de establecer la disciplina del maestro y encarnarla directamente en él, sino de incorporar la disciplina de la vida social en el niño (Dewey, 1967: 57). Y el modo de incorporarla es por medio de la experiencia social y la acción. La cooperación en la acción, en lugar de ser un esfuerzo clandestino frente a las "lecciones"del maestro, es un modo de la ayuda mutua en la actividad. Pero no bajo una forma de "caridad" que humilla a quien la recibe, sino como un modo recíproco de activar las potencialidades en la experiencia y la acción común.

La idea de democracia en la pedagogía de Dewey rebasó las visiones liberales y democráticas formales.

La democracia, en su pedagogía, habla de una forma de vida comunitaria y, a la vez, de la dimensión política de la educación (Giroux, 1993: 133). El sentido social de esta pedagogía está no en la imposición externa que lleva al conformismo y al gregarismo, sino en colocar al niño en condiciones de ambiente social que interpele sus potencialidades. Lo que está en juego en nuestro tiempo de crisis y complejidad no es tanto la supervivencia de la institución escolar, que, muchas veces, por desconocer la personalidad del niño y del joven, se hace azarosa y arbitraria, se excluye de la vida. Lo que está en juego es la significación educativa de la escuela para el niño y el joven, toda vez que entre ellos y la institución se produce fricción y des-reconocimiento y se favorece la desintegración del joven o el niño (Dewey, 1967: 52-53). Por eso, la institución escolar –desde su regulación política hasta sus aspectos docentes– tiene que reconocer a su sujeto, tiene que interpretar constantemente sus “poderes, intereses y hábitos y saber lo que significan” (Dewey, 1967: 55), tiene que reconocer sus experiencias sociales y sus potencialidades, antes que descalificarlas presentando sólo sus incapacidades.

Pero la responsabilidad para que esto suceda no está en el sistema educativo ni en las escuelas en particular, sino que es “el deber moral supremo de la comunidad” (Dewey, 1967: 65). La sociedad tiene que

llegar a comprender lo que significa la escuela y a sentir la necesidad de dotar de poder al maestro, pero no un poder arbitrario, sino el poder correspondiente para realizar la misión de transformar la sociedad (Dewey, 1967: 66). Porque la misión del maestro no es sólo educar a los niños; su principal misión es formar la verdadera vida social.

El nacionalismo popular y la pedagogía comunal de Saúl Alejandro Taborda (1885-1943)

Cuando uno conoce las ideas del pedagogo cordobés Saúl Alejandro Taborda (1885-1944), se encuentra con una crítica al pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento y a la política educativa "oficial". Entonces uno puede creer que Taborda se monta sobre la oposición civilización-barbarie para hacer una apología del polo opuesto al sostenido por Sarmiento; esto es: que Taborda construye un discurso pedagógico para enaltecer a la "barbarie". Nada más erróneo.

Taborda rescata las prácticas culturales, en cierto sentido "tradicionales", no sólo por el hecho de enaltecerlas o porque creyera que existe una "pureza cultural" en el pasado que se ha perdido, sino porque sus ideas

apuntan a reconectar los elementos que el liberalismo fundacional había disociado: las prácticas culturales populares con los procesos pedagógicos; o, en términos político-culturales, la tradición y la revolución.

Esa reconexión la hace con el propósito de vincular políticamente el pensamiento con la vida cotidiana, porque observa que:

> Un extraño apoliticismo ha hecho camino en la intelectualidad argentina [Los intelectuales] se clausuran en un limbo en cuyo clima lo inmediato y cotidiano carece de sentido y de estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida. (Taborda, 1933: 18)

Su programa de pensamiento, en definitiva, tiene como propósito el desarrollo de una articulación entre la cultura y lo político.

Ante todo, Taborda critica los “ideales” de la pedagogía “oficial” –la pedagogía de Sarmiento, el normalismo-positivista y el Centenario–, centrados en lo que él llama “idoneidad”, “nacionalismo”, que sirven a los intereses dominantes de la burguesía en cada etapa (Taborda, 1951, II: 45, 47, 54-56). Las grandes estra-

tegias educativas adoptadas por las políticas escolares argentinas se basan en esos ideales de idoneidad y nacionalismo, que son los impuestos por el capitalismo occidental. Al sostenerse desde los sectores dominantes estos ideales, se escamotean las prácticas culturales, entre ellas el hecho educativo comunal, que Taborda rastrea en la historia de las comunas argentinas. Esos ideales están fundamentados en una pedagogía sometida a los designios del proyecto político hegemónico, conformada por un minucioso y poderoso andamiaje institucional y por la recurrencia de un "discurso del orden"político educativo.

En tal sentido, en oposición a los postulados del optimismo pedagógico liberal, Taborda deja en claro que las contradicciones sociales son la médula de las sociedades de clases, por lo que todas sus producciones –inclusive la escolar– se corresponden y reproducen ese estado de cosas. La educación aislada de la política no transformará la sociedad. La única vía que posibilita una transformación social es la construcción política, articulada y con la cual debería imaginarse una educación diferente, dialécticamente contribuyente a esa transformación (Taborda, 1951, II: 189).

Para nuestro autor, cuando Sarmiento diseñó la pedagogía "oficial" soslayó todas las manifestaciones culturales y educativas anteriores –a las que Taborda

llama “pedagogía comunal”–, pero no lo hizo fundado en razones específicamente educativas, sino por motivos políticos. La obra *Educación popular* de Sarmiento refleja su fascinación por el ideario revolucionario francés, así como por la filosofía cartesiana, de modo que “calcula”los modos en que, a través de la educación, se formará el tipo de hombre destinado a vivir y realizar una determinada estructura política. Queda claro, en esa obra de Sarmiento, que lo que importa es la educación del elector y la preparación de los hombres para el trabajo en el capitalismo (Taborda, 1951, II: 224-225). De modo que Sarmiento rehusó considerar las cualidades de la educación comunal para reemplazarla por una escuela “atiborrada de ciencia hecha, medida y dosada” (Taborda, 1951, II: 226) por saberes envasados y sometidos a la linealidad y uniformidad, que pueden ser valiosos aunque en otros contextos. Con lo que, de paso, Taborda pone en discusión los modos de producción de los saberes sociales transmisibles por medio de la escuela. Los saberes, para él, deberían provenir de las culturas comunales, y no de ideologías capitalistas que se pretenden “revolucionarias” y que refuerzan el individualismo, la utilidad y la ganancia (Taborda, 1951, II: 225-226).

La concreción de la pedagogía política hegemónica se logró con la Ley 1420, de 1884, una copia de la Ley

de Educación del Ministro Ferry en Francia, de notorio cuño racionalista. También se logra mediante del régimen de los programas, de modo que, incluso antes de que nazca un niño, esos programas pueden enunciar cuáles serán las facultades que el niño trae (Taborda, 1951, II: 170). La centralidad y supremacía de los programas anula los términos de la realidad educativa: el niño concreto y el educador en cuanto hombre (Taborda, 1951, II: 191). De esta manera, queda consagrado el método educativo racionalista "que prescinde de las peculiares disposiciones de 'cada niño' –el niño concreto– y del sesgo propio de su fluencia vital" (Taborda, 1951, II: 171).

Vivir, trabajar y participar para educarse

Taborda acoge con simpatía las nuevas corrientes donde "todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud como juventud" (Taborda, 1951, II: 197). Basado en esas corrientes que acompañaron la Reforma Universitaria de 1918, afirma que la vivencia, junto al trabajo, son dos novedosos acentos pedagógicos de su tiempo contra el intelectualismo. Otra de las cuestiones más notables con respecto al proceso educativo se

refiere al rescate y reconocimiento de la sensibilidad, como así también de la sexualidad. En este caso, llama a explorar y conocer la "erótica juvenil", cuya significación es tan diferente a la del adulto, antes de llenar a los jóvenes –por ignorancia de los adultos-educadores" con un inventario de cosas propias de adultos (Taborda, 1951, II: 297).

Por otra parte, el problema de la participación estudiantil en el gobierno escolar, como se sabe, le valió la acusación de "anarquizador" cuando fue rector del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Pero, más allá de eso, pone de relieve la articulación de política, pedagogía y juventud en su pensamiento y acción. Vale la pena recordar estos hechos.

En 1921 es nombrado rector del Colegio Nacional, en el que emprende diversas reformas pedagógicas tendientes a revalorizar la personalidad del estudiante secundario. Su presencia no fue bien vista por la derecha, aunque fue recibida con entusiasmo y grandes expectativas por los estudiantes. Entre otras cosas, sustituyó la disciplina patriarcal y exterior por un régimen de autocontrol y alentó la expresión artística. En esa línea creó una Casa del Estudiante para el encuentro pleno de educadores y educandos, con vistas a efectivizar la función social que se le reclamaba en forma creciente a la Universidad: el anhelo de que la cultura en sus múlti-

ples manifestaciones se vuelque en el alma del pueblo. La Casa del Estudiante también fue concebida como el sitio donde iba a lograrse la fusión definitiva entre estudiantes y obreros.

Sin embargo, ya en marzo de 1921, Taborda aparecía asediado por diversos intereses –de docentes tradicionales y autoritarios desplazados– y discrepancias ideológicas, especialmente por quienes estaban al frente de la Universidad: el Dr. Carlos Melo, como presidente, y el Ing. Eduardo Huergo, en calidad de vicepresidente. Ambos pedían la expulsión del rector por haber generado el caos y la anarquía en el colegio. Pero Melo resuelve por su cuenta clausurar el colegio y suspender a Taborda. La Asociación Pro Cultura Secundaria –presidida por un militar– y un comité anónimo de estudiantes del Colegio Nacional, levantando la bandera de la argentinidad, denunciaron que el colegio se había convertido en un centro de perversión moral e intelectual para la juventud, pues no se respetaba a los profesores y se caía en prácticas irreverentes –como fumar y tocar la guitarra (con Taborda incluido), decir obscenidades, reunirse con mujeres, apoyar a los obreros huelguistas, o asistir libremente a clase–. En semejante contexto, Taborda era tildado de traidor a la patria, también por sus simpatías con la Revolución Rusa y por propagar ideas libertarias antinacionales.

A pesar de esto, se niega a entregar el colegio, desconociendo la decisión de las autoridades. El 17 de marzo de 1922, Taborda junto con el alumnado tomaron el edifico del Colegio Nacional para asegurar el dictado de las clases pese a la medida de clausura impuesta por Melo. Más tarde, cuando el Consejo Superior decide separarlo de sus funciones, Taborda se atrinchera adentro del establecimiento con una guardia estudiantil permanente que se opone a esa medida. El ingeniero Huergo, nuevo presidente de la UNLP, hace efectiva la expulsión y deriva la cuestión al Poder Judicial, el cual resuelve rodear el colegio, cortarle el teléfono, la electricidad y el agua, hasta que el 20 de abril se dispone la intervención policial que desaloja el local y detiene a los ocupantes. Además, se "secuestraría" allí material bibliográfico "subversivo" como el libro *Páginas Rojas* y la revista libertaria *Quasimodo*.

Más allá de estos hechos, Taborda piensa la política educativa como una política cultural que tiene dos rasgos principales: por un lado, una cultura articulada con lo político –en lo comunalista y facúndico, como él lo denomina–; por otro, una percepción de los procesos históricos como permanente dialéctica entre tradición y revolución (Huergo, 2005). En ese marco arremete contra las instituciones copiadas (Taborda, 1951, II: 207-208), porque cargan con las contradicciones que

les dieron origen, pero que son propias de otros contextos. Precisamente, lo que las instituciones y las políticas "oficiales" pretenden soslayar, arrasar, someter, son las expresiones y las prácticas provenientes de las comunas. La idea más fuerte, quizás, es que las comunas argentinas "han cumplido sin solución de continuidad, antes y después de la unidad nacional, tareas docentes auténticas y eficaces" (Taborda, 1951, II: 198). Ellas han logrado:

> productos espirituales que aspiran al reconocimiento (de la) preexistencia de un determinado estilo de vida y de una determinada manera de cumplir la voluntad docente de su respectiva cultura. (Taborda, 1951, II: 199)

De tal modo que sostiene la idea, en primer lugar, de que no sólo existió una "educación comunal" antes de la unidad nacional, sino que sigue existiendo en el presente; en todos los casos, las prácticas culturales educativas comunales experimentan una situación de "no-reconocimiento", pese a lo cual lo buscan continuamente. En segundo lugar, Taborda está afirmando que las comunas poseen un estilo de vida y que la cultura de las comunas ha desarrollado la docencia –aunque no en el sentido escolar–. En las comunas, los padres y

preceptores, los vecindarios, las iglesias, las familias y los cabildos educaban a los niños y articulaban su tarea con los ideales de los círculos y los núcleos sociales comunitarios (Taborda, 1951, II: 199).

Taborda llega, entonces, a una afirmación central: todos los espacios públicos, todos los ámbitos sociales y culturales vinculados al medio comunitario, son educativos, y son “enseñantes”, son docentes –y tienen su propia didáctica–. Incluye en esos espacios y ámbitos, acaso como uno privilegiado, la escuela, ya que “estaba en el alma del pueblo” (Taborda, 1951, II: 199; aunque se refiere a una escuela como espacio público o comunidad educativa comunal, y no a la escuela copiada del sistema francés–. Por lo demás, esa no es una escuela, por así decirlo, “neutral”, sino que se articula con lo político.

Otro aspecto central del pensamiento de Saúl Taborda es el de la dialéctica tradición/revolución. Para él, la actividad del espíritu –en un sentido histórico– supone el juego dialéctico entre dos cuestiones:

> la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –en latín, traditio [derivado del verbo tradere, de donde proviene, “tradición”]– esas relaciones, y la revolución, esto es, la actitud [con] la que el espíritu vuelve sobre

> una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste, pues, en un movimiento decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución. (Taborda, 1951, II: 228)

Las transformaciones necesitan de las raíces; es una memoria de valores para la recreación permanente de la cultura, lo cual no supone un recorrido previsto, sino un estimular el movimiento de la fantasía creadora (Roitenburd, 1998: 164). Taborda está aludiendo al sentido residual de la tradición. Una tradición entendida no en el sentido folclórico de superposición de elementos inertes del pasado en el presente, sino una tradición considerada en su sentido histórico. Solamente una estrategia política que responde a intereses extraculturales y que, por eso, soslaya la cultura es capaz de operar la peligrosa dislocación que significa olvidar la tradición; así como también lo es repetirla, sin aceptar la revolución. Para Taborda, la dislocación tuvo distintas dimensiones, y en su dimensión educativa se disoció la "revolución" educativa de las tradiciones de la pedagogía comunal, y también de los espacios que educan por fuera de la escuela.

Todo el desarrollo del pensamiento de Taborda adquiere un sentido más pleno al incorporar la cuestión de lo político. Quedará claro que es clave en él la di-

ferenciación entre lo político de la vida popular y “la política” del liberalismo oficial. Para él, el sentido de lo político está relacionado con las prácticas culturales populares. En esta línea de análisis, la pedagogía tiene un acentuado sentido político y tiene como tarea la formación del hombre político en la vida de la comunidad (Taborda, 1951, II: 212). Pero “la política” oficial ha implicado una despolitización de lo político en la educación, al dar la espalda a los espacios, a los movimientos y a las culturas de la comunidad. Porque lo político es aquello que se hunde en el suelo nutricio de un fondo de emociones, deseos, quereres y representaciones, que es el pueblo de carne y hueso, tan desestimado por el intelectualismo político y pedagógico dominantes (Taborda, 1936).

El peronismo como pedagogía popular y la educación: 1945-1955[1]

El líder como educador, el pueblo como sujeto y el programa político

Las complejas implicancias del proyecto político-educativo del peronismo requieren un abordaje que supera las posibilidades de un capítulo. Sin embargo, intentaremos aquí dar cuenta de alguno de los rasgos centrales que este desarrolló, incluso de aquellos que

[1] Este capítulo fue incorporado al libro por Jorge Huergo, sobre un texto escrito por Cintia Rogovsky, que integró una clase del Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación a cargo de Huergo, en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), primer cuatrimestre 2013.

para muchos autores no están agotados en absoluto y han sido retomados, resignificándolos, en etapas posteriores. Este análisis supone la consideración de la dimensión conflictiva que es propia de lo político, en el sentido que le da Chantal Mouffe: "'lo político' como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas" (Mouffe, 2007: 16).

En primer lugar, podemos decir que el peronismo constituyó un programa político-formativo nacional, popular y en clave latinoamericanista, que se propuso incorporar, por primera vez y de manera masiva, a los trabajadores y a los sectores populares (el "pueblo") en un sistema educativo que acompañara al proyecto productivo nacional. Es en este sentido, precisamente, en el que se lo puede considerar un discurso educativo, ya que no sólo interpeló como sujeto político al pueblo, sino que, al mismo tiempo que lo reconoció, impulsó la configuración de su identidad política, lo cual podría decirse que es el núcleo de su tarea educadora.

Esta operación, que se dio tanto en el plano del discurso como en el de la acción política, constituye el centro de la trama pedagógica del peronismo y un rasgo distintivo de los movimientos populistas –en el sentido de Laclau– de América Latina, que se harán cargo de la conflictividad política implicada en la distribución desigual de la renta, tanto hacia el interior de la sociedad

argentina como en el orden mundial de los poderosos imperios que someten a los pueblos, apoderándose de sus recursos.

A la vez, en este diálogo, en este intercambio, entre el conductor del movimiento justicialista y su interlocutor privilegiado, el pueblo argentino, Eva Perón jugó un papel fundamental, incluso desde el punto de vista del lenguaje: en la interpelación a organizarse para luchar, desde la unidad popular, por la independencia económica, la justicia social y la soberanía política. Si, por un lado, Juan Perón ejerce la autoridad y el poder en cuanto líder, conductor militar y "maestro", esta tarea pedagógica, el magisterio popular, por decirlo de otro modo, está mediado por Evita. Ella representa al pueblo, proviene de su seno, comparte sus sentimientos y aspiraciones ya que ha sufrido en carne propia la injusticia social y, como este, aprende mientras enseña, lucha y milita. Así lo expresa en *Mi mensaje*:

> Le pedí [a Perón] que fuese mi maestro y él, en las treguas de su lucha, me enseñó un poco de todo cuanto pude aprender. Me gustaba leer a su lado. Empezamos por *Las vidas paralelas* de Plutarco y seguimos después con las *Cartas completas* de Lord Chesterfield a su hijo Stanhope. En un tiempo me enseñó un poco de los idiomas

> que él sabía: inglés, italiano y francés. Sin que yo lo advirtiese, fui aprendiendo también a través de sus conversaciones la historia de Napoleón, de Alejandro y de todos los grandes de la historia. Y así fue que me enseñó también a ver de una manera distinta nuestra propia historia. Con él aprendí a leer en el panorama de las cuestiones políticas internas e internacionales. Muchas veces me hablaba de sus sueños y de sus esperanzas, de sus grandes ideales. (1952: 5)

Además de esta formidable tarea educadora que se dio en el campo de las comunicaciones, las fábricas, en las organizaciones sindicales, en las unidades básicas, se procuró modificar el discurso, el currículum y las prácticas pedagógicas, revalorizando los saberes "socialmente productivos" y colectivos de los trabajadores (Puiggrós, 2004: 31). Se incorporaron también las tradiciones de pedagogías hispanistas, alternativas a las liberales, de valores cristianos, en paralelo al proceso de reconocimiento de derechos que este formidable movimiento instituyó en la Argentina de los años cuarenta.

Múltiples tradiciones

Como la mayoría de los proyectos políticos populares en América Latina, el peronismo produjo una síntesis, no exenta de contradicciones, de varias tradiciones de las que se fue nutriendo: el catolicismo nacional, en oposición al proyecto liberal y positivista; nacionalistas y populares, como el radicalismo de Yrigoyen; algunas expresiones del socialismo y del comunismo, e incluso del marxismo leninista en sus tendencias políticas más radicalizadas.

Conviene no perder de vista el contexto de los años cuarenta: por un lado, incluso los gobiernos surgidos del fraude electoral comienzan a tomar medidas de intervención estatal en la economía, si bien para favorecer a los sectores dominantes y como respuesta a la crisis mundial del treinta, que había afectado el modelo agroexportador argentino en el cual descansaba la renta de la oligarquía; por otro lado, la Segunda Guerra Mundial, al modificar la geopolítica y habilitar el surgimiento de un nuevo orden mundial, con Estados Unidos y la URSS a la cabeza de los dos grandes bloques, obligaba a América Latina y a nuestro país en particular a tomar una posición diferente de la tradicional alianza que la oligarquía nacional, mediante los sucesivos gobiernos, mantenía con el Imperio Británico. Los aliados, con los

británicos a la cabeza, a su vez presionaban para que se abandonara la política de neutralidad de nuestro país:

> Pero el pueblo argentino no olvidó nunca que, durante la guerra, Yrigoyen supo mantener contra viento y marea la neutralidad argentina, a pesar de la terrible presión ejercida por el gobierno inglés en el comercio externo, en el comercio interno, en los diarios, en los libros de algunos intelectuales tontamente venales y hasta en el Parlamento. (Scalabrini Ortiz, 2001:15)

Por su parte, la incorporación masiva de inmigrantes de la Europa empobrecida y en conflicto que había contribuido a la emergencia de nuevos actores en la vida social y política nacional, modificando los rasgos de las configuraciones urbanas y rurales; y el incipiente surgimiento de una industria que generaba nuevas demandas, las organizaciones de sindicatos de trabajadores que pugnaban por mejorar sus condiciones de vida y un sistema educativo cuyo modelo positivista y enciclopedista liberal no daba respuesta a los nuevos desafíos de la época ni a la necesidad de incluir a cada vez más argentinos. Piénsese, por dar sólo un ejemplo, en la altísima tasa de deserción escolar en el nivel primario en 1943:

> De 773.117 ingresantes a primer grado en 1937, quedaban 107.565 que lo hicieron en 1943 a 6to. grado, es decir que desertaron 66.552, el 86 %, pese al elevado número de escuelas, 13.000, y de maestros, 67.000, diseminados por el territorio nacional [...] Se trataba, pues, de "vitalizar" la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo. (Puiggrós y Bernetti, 2006: 236)

Por su propia experiencia educativa –su doble condición de militar y de docente de la Escuela Superior de Guerra–, Perón entendía las ventajas de la promoción social por medio de la educación, así como la dinámica de la construcción y la comunicación política como una verdadera pedagogía. También la necesidad de la formación continúa para habilitar la participación popular y la democratización de la sociedad, ya fuera mediante la educación formal o los espacios de formación profesional no formales, en organizaciones sindicales, fábricas, bibliotecas populares.

Los *dispositivos arquitectónicos* (hogares escuela, hospitales, la República de los Niños) de apropiación de los espacios públicos por medio de la participación popular (la Plaza de Mayo, considerada la Plaza del Pueblo luego del 17 de octubre de 1945, será precisamente por

eso el escenario de la primera represión hacia civiles, incluyendo cientos de niños, en 1955) junto a las *estrategias en la comunicación pública* de las acciones de gobierno (noticieros como *Sucesos Argentinos*, gráfica y afiches de los Planes Quinquenales, discursos públicos y clases), irán configurando una pedagogía social y política más allá del límite de lo escolar.

Al mismo tiempo, la construcción discursiva expresada en símbolos –como las máquinas de coser entregadas a las jefas de hogar o los juguetes para el Día del Niño– el lenguaje corporal y verbal de los discursos de Evita, en su diálogo directo con el pueblo en la plaza o por la radio –"mis descamisados"–; la estética del cine de la época, entre otros, configuran conjuntos textuales frecuentemente no organizados como *curriculum*, programa, espacio formativo, propios del peronismo.

Independencia económica, unidad e industrialización: "unidos o dominados"

Al mismo tiempo, este movimiento que integró tradiciones nacionalistas con rasgos progresistas –en el sentido de la ampliación de derechos–, entenderá la necesidad de conformar un modelo político latinoamericano, una invención original –en el sentido de Simón

Rodríguez– de desarrollo e integración para los pueblos. Este modelo persigue la independencia económica, y como tal es antiimperialista e integracionista, pues, al recuperar el corpus de ideas de San Martín, Monteagudo, Rosas, Yrigoyen y otros, reconoce la necesidad de conformar un bloque de naciones iberoamericanas para poder producir los recursos y negociar en condiciones de igualdad con los grandes imperios mundiales. La categoría de "tercera posición" alude a no importar los modelos europeos –ni en el campo de las ideas ni en el de la praxis política– ni alinearse con uno de los dos grandes bloques de poder mundial, ya se trate del capitalismo o del socialismo. Es así que surgirá el nombre, algo degradado en la actualidad, de "justicialismo": un movimiento político fundado en la idea de la justicia social y la distribución de la riqueza. En la educación, esta posición la expresará el ministro José Pedro Arizaga, al proponer un programa (1947-1951) que equilibre entre materialismo e idealismo.

Es de destacar que la necesidad de superar el límite de una construcción hispanoamericana –integrando para ello a Brasil–, así como la de comenzar a hablar de "Iberoamérica", ya está presente en las ideas que Perón expresaba en la década del cincuenta. Así, tal como se refleja en el discurso que pronunció en la Escuela Nacional de Guerra el 11 de septiembre de 1953,

cuando anticipa que, en función de las necesidades del desarrollo de la industria de energía y alimentos y las características de escasa población de América Latina, entre otras, las posibilidades de crecimiento para esta región se fundan en la unidad y la integración económica que resumió Perón en su famosa frase: –pienso yo que el año 2000 nos va a sorprender unidos o dominados– (Oporto, 2011: 401).

El primer trabajador como categoría identitaria: el gran ordenador social

Hay que considerar que en ese contexto, y por décadas, el trabajo fue el gran organizador social, ya que, hacia mediados del siglo, en el proceso de industrialización y sustitución de importaciones, la cultura política generada por el peronismo colocó el trabajo en un nuevo lugar, articulándolo al plano de la ética, la justicia y la política. El trabajo se consolidó como un espacio central de construcción de identidad de este nuevo sujeto. Surgen el ser "ypefiano" en la Patagonia y el "ferroviario", de la "familia ferroviaria" (Puiggrós y Rodríguez, 2009: 17).

En los años cuarenta, la inserción en el mundo del trabajo estaba casi asegurada para los jóvenes, y la as-

piración a ingresar a la educación media se iría convirtiendo en un horizonte posible para los sectores medios que irán surgiendo al calor de las políticas de industrialización y distribución de la riqueza del peronismo. De modo que la figura centralizadora, tanto en el orden simbólico como en el material, es precisamente el trabajador. Esta nueva identidad –e identificación– para los sectores medios y bajos está tan presente que forma parte de la "Marcha Peronista", es el título con el cual se autodenomina el propio líder y la figura casi excluyente de los libros de texto escolares, la gráfica de propaganda política de los planes de gobierno, entre otros.

¿Pero cuál será entonces la propuesta pedagógica que acompañe, fortalezca y dé sustento a este proyecto fundado en tres pilares que terminaron por configurar las consignas centrales: soberanía política, independencia económica y justicia social?

"Los únicos privilegiados": el campo pedagógico y las consideraciones acerca de la infancia

Especialistas como Sandra Carli enfatizan las tensiones que, en los años cuarenta, atravesaban el campo pedagógico, entre quienes sostenían posturas en defensa de la "educación social", como los socialistas de Pa-

lacios, y quienes reivindicaban los derechos y la autonomía del niño –los comunistas de Ghioldi. La hegemonía de la educación pública habilita que estas tensiones y debates se den hacia el interior del propio sistema, entre el escolanovismo y el denominado nacionalismo católico, principalmente (Carli, 2002).

Al mismo tiempo, la cuestión nacional agudizaba la tensión entre quienes adscribían a la hegemonía liberal –y habían apoyado electoralmente a la Unión Democrática– y quienes proponían un proyecto vinculado a un nuevo modelo de desarrollo nacional que, al basarse en la industrialización, requería la incorporación masiva de trabajadores al sistema educativo, la formación para el trabajo y la adquisición de saberes científico-tecnológicos. A su vez, integrará a sectores del nacionalismo católico, con su rechazo a la tradición laica del normalismo argentino a la vez que una promoción de mayor autoridad por parte de los docentes.

En *¿Qué pasó en la educación argentina?*, Adriana Puiggrós observa que el triunfo electoral del peronismo hizo que:

> Toda la gente que había votado por la Unión Democrática temió por la educación aunque por motivos diversos. La oligarquía y la clase alta tenían miedo que los cabecitas negras invadieran las

> limpias aulas de las escuelas, como antes habían temblado ante los inmigrantes y los anarquistas de principios de siglo. (Puiggrós, 2003: 129)

Es de destacar que no sólo en el campo educativo sino en el conjunto de sus políticas, el peronismo impulsó la promoción de la infancia como pilar de la dignificación social y la construcción de ciudadanía en la consideración del niño como sujeto de derechos, y para ello sostuvo la impronta de los valores morales que darían unidad en la acción y que se sintetizaron en la difundida consigna de "los únicos privilegiados son los niños" tomada probablemente de un discurso que pronunció Eva Perón al inaugurar los torneos.

La reforma de Arizaga

La revolución de 1943 que precedió al triunfo del peronismo en las urnas no sólo puso fin a décadas de fraude y gobiernos conservadores ilegítimos, sino que tuvo un sesgo nacionalista contrario a la hegemonía liberal dominante. Aunque no exento de contradicciones por su propia configuración como un movimiento en el que se aglutinaron sectores con ideologías diversas, el proyecto educativo del peronismo, plasmado en la reforma que

encabezó Jorge Pedro Arizaga en 1947 para acompañar el primer Plan Quinquenal (1946-1952), se fundó en principios como:

- Nacionalizar el currículum.
- Vitalizar la escuela –tomando algunos lineamientos de la Escuela Nueva–.
- Promover aptitudes y habilidades vinculadas al medio, el dominio material, las ciencias y la aplicación de técnicas.
- Reemplazar el uso del término "oficios" por el de "manualidades".
- Lograr el dominio del medio material requiere la adquisición de conocimientos técnicos y científicos desde la educación primaria hasta la superior.

En síntesis, esta reforma llegaba para incorporar la gran demanda de educación básica y laboral de la sociedad de los años cuarenta y lo hacía creando un ámbito separado del "tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad)" (Puiggrós y Bernetti, 2006: 241). En cuanto a la educación universitaria, dependería de la sección universitaria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Más adelante se producirán otras reformas, tendientes a fortalecer la educación industrial y técnica en una

relación positiva entre educación y trabajo que no fue ajena, por supuesto, a los debates y transformaciones que atravesaban el campo político-pedagógico. Cabe destacar la creación de instituciones como:

- Escuelas-fábricas, que funcionaban dentro de las fábricas y brindaban dos tipos de niveles y de títulos: el nivel básico –post primario– otorgaba el título de "experto" en una especialización técnica, y el nivel medio daba el título de "técnico de fábrica".
- Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural –para varones– y Misiones de Cultura Rural y Doméstica –para mujeres. En el ámbito rural, eran centros educativos transitorios que se desplazaban cada dos años. Se enseñaba un oficio rural, además de cultura general y legislación laboral. El objetivo era favorecer el arraigo en el campo, en sintonía con la Constitución del 49 y el Plan Quinquenal.
- Universidad Obrera Nacional, creada por ley del año 1948, cuyo objetivo era satisfacer las necesidades de la industria nacional. Los estudios duraban cinco años y el título era –Ingeniero de fábrica– en una determinada especialidad. Es el antecedente de la que sería la Universidad Tecnológica Nacional.

Para finalizar, es posible afirmar que los textos escolares de la época expresan claramente la propuesta educativa del peronismo. Los mismos operan en el mismo sentido que otros dispositivos de la comunicación pedagógica que mencionamos: no sólo en lo que refiere a los contenidos –que reflejaban la vocación político pedagógica del peronismo–, sino también en lo que refiere al proyecto estético que se visibilizó en la gráfica de la propaganda gubernamental, y como política de comunicación en su conjunto. En ellos aparecían imágenes de la obra de Juan Perón y Eva Perón (la Fundación Eva Perón, los Planes Quinquenales, entre muchos otros) se promovía una idea de "Nación" fundada en los pilares del peronismo; los valores impulsados por la reforma pedagógica con relación a la familia, los derechos de las mujeres y la infancia y, el rol de los docentes y los trabajadores en la "Nueva Argentina peronista".

Bibliografía

Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 2002.

Grinszpun, Marcela; Cabello, Emilio; Seid, Gonzalo y Te-

llería, Florencia. "Reflexiones sobre Peronismo y Pedagogía". Disponible en: http://catedradepedagogia.blogspot.com.ar/2010/12/reflexiones-sobre-peronismo-y-pedagogia.html.

Mouffe, Chantal. *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2007.

Oporto, Mario. *De Moreno a Perón,* Planeta. Buenos Aires, 2011.

Puiggrós, Adriana. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el presente,* Galerna. Buenos Aires, 1990.

Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis. "Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952)". En: Puiggrós, A. (dir.). *Historia de la Educación Argentina*, Tomo V, Galerna. Buenos Aires, 2006

Puiggrós, Adrina y Gagliano, Rafael. *La fábrica del conocimiento*, Homo Sapiens. Buenos Aires, 2004.

Scalabrini Ortiz, Renato. *Política británica en el Río de La Plata*, Plus Ultra. Buenos Aires, 2001.

La teología de la liberación latinoamericana y la educación

Aunque en la actualidad, condenada por el Papa, la Teología de la liberación ha multiplicado sus preocupaciones, ha enriquecido sus discursos y se ha extendido a todos los continentes del planeta, no deja de ser un pensamiento propio de América Latina que ha repercutido significativamente en la educación.

Antecedentes remotos de la dupla opresión/liberación

América Latina es un continente con una larga historia de opresión y dominación, desde el período de la

Conquista. Pero también tiene una rica historia de luchas populares y revolucionarias por la liberación. Uno de los precursores en denunciar la opresión a los indígenas fue Fray Bartolomé de las Casas (1484-1566), el primer Obispo de Chiapas, en México.

En el siglo XVI, Bartolomé de las Casas explica en sus crónicas *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*:

> Dos maneras generales y principales han tenido [los que] llaman cristianos en estirpar y raer de la haz de la tierra a aquellas miserandas naciones. La una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras. La otra, después que han muerto todos los que podrían anhelar o suspirar o pensar en libertad, o en salir de los tormentos que padecen, como son todos los señores naturales y los hombres varones (porque comúnmente no dejan en las guerras a vida sino los mozos y mujeres), oprimiéndolos con la más dura, horrible y áspera servidumbre en que jamás hombres ni bestias pudieron ser puestas [...]La causa [...] ha sido solamente por tener por su fin último el oro y henchirse de riquezas en muy breves días e subir a estados muy altos [...] por su insaciable codicia e ambición.

El filósofo de la liberación argentino, Enrique Dussel, sostiene que en las crónicas de Bartolomé de las Casas encontramos la descripción bien concreta de la triple génesis de la dominación: la dominación política –mataron a los varones en las guerras–, la dominación erótica –humillaron y amancebaron a las mujeres– y la dominación pedagógica –sometieron a los niños y jóvenes–. En la relación política, hermano-hermano, se impone el *ego conquiro*; y luego en las relaciones erótica, varón-mujer, y pedagógica, padre-hijo. De esta manera se va constituyendo en América Latina el pobre, el dominado, el oprimido. En esta perspectiva acerca del pueblo está presente la idea del pobre del Antiguo Testamento: la viuda –despojada de relación erótica–, el huérfano –despojado de relación pedagógica– y el extranjero –despojado de relación política–. Algo similar ocurre en un pueblo nuestro, los mapuches, con su concepto de *cuñifall*: "los pobres entre los pobres".

Fue recién en la década del sesenta del siglo xx cuando la Teología de la liberación adquiere la forma que conocemos. Los acontecimientos históricos que tuvieron que ver con su origen son variados y contribuyeron a un importante desplazamiento político en la Iglesia latinoamericana. Ya en la década de 1950 América Latina estaba convulsionada y surgían diferentes formas de expresión de los sentimientos, los deseos y las luchas

de los sectores populares. Desde 1947 proliferaban las radios comunitarias populares –muchas de ellas cristianas–, que acompañaron a los movimientos insurgentes, guerrilleros, campesinos, obreros, etcétera, sobre todo en Colombia, y en Bolivia las radios de los mineros que actuaron decisivamente en la Revolución de 1952.

La mujer, especialmente a partir de la lucha de Eva Perón en Argentina –entre 1945 y 1952–, comienza a adquirir importancia como protagonista de la vida social y política. En 1954, la CIA interviene en el golpe de Estado de Guatemala contra el presidente Jacobo Arbenz Guzmán –entre 1950 y 1954–, a causa de su reforma agraria y sus políticas anticoloniales. Uno de los testigos de esos hechos fue Ernesto "Che" Guevara. Es una época de gobiernos populares o revolucionarios en diversos países: Argentina entre 1946 y 1955, Bolivia en 1952, Brasil en 1961, más tarde Perú en 1968 y Chile en 1970.

Pero, sobre todo, la convulsión social y el movimiento popular llegan a su punto más alto con la Revolución Cubana, liderada por Fidel Castro y el Che Guevara, en 1959. Una cercana amenaza para los EE.UU. y los países poderosos. Y el peligro de que la revolución se extienda a todo el continente.

Los cambios en la Iglesia latinoamericana

La Iglesia latinoamericana vivía tiempos de fuerte militancia y de compromiso con las luchas populares. Algunos ejemplos son paradigmáticos y tienen nombre y apellido.

El obispo de Talca, en Chile, Don Manuel Larrain Errázuris (1900-1966), a principios de los sesenta permitió –y alentó– la distribución de las tierras pertenecientes a su diócesis entre los campesinos e indígenas sin tierras. Con esa actitud, Larrain inició un movimiento de reforma agraria espontáneo y en pequeña escala. En 1962 promovió una pastoral en la que atribuyó la injusticia y el hambre a la mala distribución de la riqueza y a situaciones de privilegio, denunció el orden social injusto como consecuencia del sistema capitalista e individualista y convocó a llevar a cabo la reforma agraria.

El obispo de Veraguas, en la selva de Panamá, Don Marcos McGrath (1924-2000), uno de los más jóvenes miembros del episcopado latinoamericano –de unos cuarenta años al inicio de la década del sesenta–, sostuvo que las transformaciones socioeconómicas estructurales son indispensables para la construcción del Reino de Dios. Por eso es acusado de subversivo y de intelectual marxista. Para él, la búsqueda de hoy no es tanto la búsqueda de Dios, sino de la justicia y el progreso de los pueblos oprimidos.

El obispo de Cuernavaca, en México, Don Sergio Méndez Arceo (1907-1992), impulsor y activo ideólogo de la Teología de la liberación, fue llamado el "Obispo Rojo" por difundir textos socialistas y marxistas para comprender el cambio social en América Latina. Además, apoyó la Revolución Cubana y más tarde, en los setenta, denunció la intervención norteamericana en Vietnam y Centroamérica. Con él trabajó, en el famoso Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), el pensador, sacerdote y pedagogo austríaco Iván Illich (1926-2002), reconocido anarquista que impulsó la desescolarización de la sociedad.

Por su parte, el sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo (1929-1966), en 1964 –a los treinta y cinco años–, se une a las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional (ELN) de Colombia porque sostiene que los que tienen hambre de pan, de justicia y de humanidad no pueden ya esperar. Camilo Torres, imagen del activismo cristiano, muere en combate en 1966. De este modo, pone de manifiesto con su actitud militante cuáles son las consecuencias de las vacilaciones de la Iglesia y cuáles los compromisos posibles con los procesos revolucionarios que superen el desánimo y el abandono de los cristianos frente a la situación de opresión de los pueblos latinoamericanos.

El surgimiento de la Teología de la Liberación

Otros aires de cambio también alimentaron la formación de la Teología de la liberación en América Latina. En Brasil, a partir de 1957, comenzó un movimiento de Comunidades Eclesiales de Base que creció incesantemente en las décadas siguientes. También en ese país, Paulo Freire, un maestro del nordeste, desarrolló un nuevo método para alfabetizar mediante un proceso de concientización de la situación de opresión y de educación para la liberación.

Los movimientos de estudiantes y de trabajadores jóvenes de la vieja Acción Católica se fueron comprometiendo con las luchas populares, así como importantes intelectuales católicos, y algunos empezaron a utilizar conceptos provenientes del marxismo para analizar la realidad.

En la década del cincuenta se crea el movimiento de curas obreros en Francia e Italia, que los acerca a las luchas de los sectores populares. A principios de los sesenta, este movimiento toma fuerza en América Latina.

También tiene influencia en la formación de la Teología de la liberación la lucha por los derechos civiles para los negros en Estados Unidos, liderada por el pastor Martin Luther King (nacido en 1929 y asesinado en 1968). La Teología de la liberación negra ha sido desarrollada en EE.UU. y en las luchas contra el *apartheid*

en Sudáfrica. Por su parte, también se originó en Asia la *sinhag minjung* –o Teología coreana de las masas populares– y la Teología campesina en Filipinas.

En todos estos movimientos, el compromiso con el Evangelio y la reflexión teológica están estrechamente vinculados con la militancia social y política en las luchas de los pueblos oprimidos por su liberación.

Por otra parte, la Iglesia universal vivía tiempos de profundos cambios. El Concilio Ecuménico Vaticano II –realizado entre 1962 y 1965– marcó un quiebre en la historia de la Iglesia. Este se expresa claramente:

> Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo.

En agosto de 1967 se da a conocer el "Mensaje de los 17 Obispos del Tercer Mundo", encabezados estos por Dom Hélder Câmara (1909-1999), obispo de Olinda y Recife, Brasil. El Mensaje lo firman, además de obispos de Brasil, obispos de Argelia, de Egipto, de Colombia, de Oceanía, de Yugoslavia, de Líbano, de Singapur, de Laos y de Indonesia. Allí alientan el legítimo combate de los pueblos del Tercer Mundo –que forman el prole-

tariado explotado de la humanidad actual– en favor de la justicia y la libertad. Los obispos dicen que la Iglesia debe aceptar y desear las revoluciones que sirven a la justicia. Reconocen, a su vez, que la Iglesia ha estado generalmente ligada al "sistema", pero ha llegado la hora en que debe divorciarse del "imperialismo internacional del dinero"para sumarse a los pueblos pobres en su lucha por derribar a los poderosos de sus tronos y enaltecer a los pobres y a los hambrientos, como indica el Evangelio.

Medellín y los movimientos revolucionarios

Es la Conferencia Episcopal Latinoamericana reunida en 1968 en Medellín, Colombia, la que va a significar un paso definitivo en cuanto al accionar de la Iglesia en un mundo atravesado por la dominación y la injusticia. En los Documentos Finales de la Conferencia de Medellín se expresa:

> La situación del hombre latinoamericano está atravesada por la miseria que margina a grandes grupos colectivos. Esa miseria, como hecho colectivo, es una injusticia que clama al cielo.
>
> Creemos que el amor a Cristo y a nuestros her-

> manos será no solo la gran fuerza liberadora de la injusticia y la opresión, sino la inspiradora de la justicia social.
> La cristalización del pecado aparece evidente en las estructuras injustas que caracterizan la situación de América Latina. Estructuras opresoras, que provienen del abuso del tener y del abuso del poder, de las explotaciones de los trabajadores o de la injusticia en las transacciones [...] No tendremos un continente nuevo sin nuevas y renovadas estructuras; sobre todo, no habrá continente nuevo sin hombres nuevos.

La reflexión teológica se enriquece de la mano de procesos de organización popular y de las luchas por la liberación. Esto se observa especialmente en Nicaragua, con el Ejército Sandinista de Liberación Nacional –que triunfa en 1979– y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, en El Salvador. Del gobierno sandinista de Nicaragua participan muchos sacerdotes y laicos, entre ellos el reconocido monje y poeta Ernesto Cardenal. También la Teología se enriquece con las nuevas formas de lucha, como la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Chiapas, 1994).

La Iglesia y la Teología de la liberación tuvieron sus mártires, que participaron de estos movimientos popu-

lares. Además de Camilo Torres, está el caso del sacerdote guerrillero Gaspar García Laviana (1941-1978), comandante de la Revolución Sandinista nicaragüense, así como el de uno de los máximos exponentes de la Teología de la liberación latinoamericana, el jesuita Ignacio Ellacuría (1930-1989), asesinado a sangre fría en El Salvador. Pero es precisamente el obispo de El Salvador, Monseñor Óscar Arnulfo Romero, asesinado el 24 de marzo de 1980, uno de los mártires latinoamericanos más reconocidos en su lucha por la justicia y la liberación al lado de los más pobres.

Los teólogos y la Teología de la liberación

Los precursores más destacados de la Teología de la liberación fueron los sacerdotes Gustavo Guitérrez Merino –peruano–y Leonardo Boff –brasileño–, quienes publicaron a principios de los setenta *Teología de la liberación* (1971) y *Jesucristo el liberador* (1972), respectivamente.

La Teología de la liberación se conecta con diversas formas de militancia popular e intenta responder a la cuestión de cómo ser cristiano y vivir el Evangelio en un continente oprimido. Cómo conseguir que nuestra fe no sea alienante sino liberadora. En este sentido, la Teolo-

gía de la liberación se inscribe en una “praxis profética”: denunciando la opresión de los pueblos por parte de estructuras injustas y anunciando el Reino de Dios en la tierra, como un reino de justicia que implica la transformación de esas estructuras. La praxis cristiana es una militancia bien concreta de construcción de ese Reino, junto a los sectores populares y haciendo una “opción por los pobres” y contra la pobreza.

La Teología de la liberación sostiene que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política, social e ideológica, como signos visibles de la dignidad del hombre. Por eso, la militancia cristiana trabaja para eliminar la explotación, las faltas de oportunidades y las injusticias de este mundo, porque la situación de la mayoría de los latinoamericanos contradice el designio histórico de Dios y la pobreza es un pecado social.

Como afirma Gustavo Gutiérrez, la Teología de la liberación es un acto segundo, es decir, no nace de la producción de los teólogos, sino de la experiencia de compromiso y trabajo con y por los pobres, de lucha contra la pobreza y la injusticia, y de las posibilidades de los oprimidos y dominados como creadores de su propia historia, superadores de sus sufrimientos y protagonistas de su liberación.

La Teología de la liberación nace del reconocimiento

del mundo social, cultural y político de los sectores populares, y de sus propias formas de expresión y reflexión como sujetos históricos. En ella, Jesús es anunciado como quien viene a liberar a los pobres de su opresión, derribando a los poderosos de su trono.

La educación liberadora

El capítulo iv de los Documentos de Medellín (1968) está dedicado a la educación. Como en los demás capítulos, se parte de la situación y las características de la educación en América Latina. Se habla de deficiencias e inadecuaciones, de sectores marginados de la cultura, de los que están afuera de los sistemas educativos, de la orientación de esos sistemas al mantenimiento de las estructuras injustas, de la pasividad y uniformidad de la educación, del acento en el "tener más", el pragmatismo y el inmediatismo. Luego, Medellín apuesta a la democratización de la educación y afirma la necesidad de un tipo de educación acorde con el desarrollo integral:

> La llamaríamos "educación liberadora"; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y

> para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas. (Documentos Finales de Medellín, 1968: 72-73)

La educación liberadora, agregan los obispos en los Documentos de 1968, debe ser creadora, "pues tiene que anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina". Debe favorecer la autodeterminación de los jóvenes y promover su sentido comunitario, por eso, tiene que basarse en la comprensión del mundo juvenil. Tiene que estar abierta al diálogo y alentar la integración "en la unidad pluralista del continente". De allí que se expresa el compromiso para "crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos en este despertar de un nuevo mundo" (Documentos Finales de Medellín, 1968: 73-74).

En el capítulo xvi los obispos hablan de los medios de comunicación y afirman que están forjando una nueva cultura y que aproximan a los hombres entre sí, al favorecer la socialización y el reconocimiento mutuo. Para los Documentos de Medellín, los medios son formas de expresión y, en ese sentido, son educativos y también pueden orientarse para estar al servicio de la liberación, ya que favorecen el despertar de la conciencia (Documentos Finales de Medellín, 1968: 210). Sin embargo, dicen, muchos medios están vinculados a grupos económicos y políticos interesados en mantener el *statu quo*.

Los sacerdotes tercermundistas y la teología del pueblo

El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) fue un movimiento dentro de Iglesia Católica argentina que intentó articular la idea de renovación de la Iglesia subsiguiente al Concilio Vaticano II con una fuerte participación política y social. Estuvo formado principalmente por sacerdotes activos en villas miserias y barrios obreros, entre 1967 y 1976. Como tal, estuvo muy cercano a organizaciones de la izquierda peronista y en ocasiones al marxismo.

Tres sacerdotes porteños, Héctor Botán, Miguel Ramondetti y Rodolfo Ricciardelli, habían hecho circular unos meses antes de la Conferencia de Medellín el Manifiesto de los 18 Obispos del Tercer Mundo (Câmara, 1968), proponiendo entre sus compañeros la formación del MSTM. Las respuestas fueron numerosas, y para fines del año 1967 más de doscientos curas se habían integrado al mismo. El primer encuentro, realizado en mayo de 1968, contó con el aval tácito de los obispos Enrique Angelelli –La Rioja–, Alberto Devoto –Goya–, Jerónimo Podestá –Avellaneda–, Carlos Caferatta –San Luis–, Antonio Brasca –Rafaela–, Jaime de Nevares –Neuquén– y Vicente Zaspe –Santa Fe–, aunque ninguno de ellos llegó estrictamente a formar parte del movimiento.

Junto con numerosos laicos, el MSTM se dedicó al trabajo social en zonas marginales, además de apoyar las reivindicaciones obreras, lo que hizo que se aproximara y a veces se definiera como parte del movimiento peronista. Esto ocurrió especialmente con el sacerdote villero Carlos Mujica, asesinado en 1974 por la agrupación parapolicial derechista Triple A. En 1970 expresan en un documento:

> En Argentina constatamos que la experiencia peronista y la larga fidelidad de las masas al movimiento peronista constituyen un elemento clave en la incorporación de nuestro pueblo al proceso revolucionario.

De hecho, la mayoría de los tercermundistas fueron peronistas, aunque existieron curas afines al marxismo, en especial al guevarismo.

La apropiación de la Teología de la liberación en Argentina, relacionada también con el tercermundismo, dio origen a la llamada Teología del Pueblo, cuyos más importantes referentes fueron Lucio Gera (1924-2012) y Justino O'Farrell (1924-1981), integrante de las llamadas Cátedras Nacionales, junto a Alcira Argumedo y Horacio González, entre otros.

Desde la Iglesia argentina, en los Documentos de San Miguel de 1969 se invita a discernir acerca de su acción liberadora:

> desde la perspectiva del pueblo y de sus intereses, pues por ser éste sujeto y agente de la historia humana, que está vinculada íntimamente a la historia de la Salvación [...] por lo tanto la acción de la Iglesia no debe ser solamente orientada hacia el pueblo sino también y, principalmente, desde el pueblo mismo. (Scannone, 1997)

En la Teología del Pueblo, los temas del pobre y la justicia están permanentemente en relación con los del pueblo, su dependencia y liberación (Gera, Büntig y Catena, 1974). En esos tiempos –fines de los sesenta y principios de los setenta– se vivía un resurgir popular del peronismo, en el cual se cifraba la esperanza de liberación política y social, distinta del *statu quo*, pero también diferente de la ofrecida por el marxismo.

Las culturas populares y la educación popular

Por la vertiente nacional de la Teología de la liberación encontramos una inquietud diferente acerca de las culturas populares. Lejos de muchas opiniones marxistas, que ven en las culturas populares sólo alienación, la Teología del Pueblo rescata el valor de la cultura y de la religiosidad popular. La fe encarnada en la cultura

del pueblo acompaña, promueve y dinamiza el proyecto político-cultural del mismo.

Desde esta perspectiva se plantea un estilo de trabajo educativo popular que no consiste tanto en la "concientización", de corte muchas veces iluminista, sino en el acompañamiento de la experiencia cultural y la organización política del pueblo. Esto se desarrollará y profundizará acompañando los procesos de luchas por los derechos humanos desde finales de los setenta y los ochenta, y las políticas populares de distribución y reconocimiento ya en el siglo xxi.

El énfasis de la educación popular ya no está puesto en el antagonismo de clase únicamente. La educación popular desde entonces posee dos trayectorias que vale la pena resaltar:

- Las prácticas y procesos experimentados por los sectores populares, donde la "educación popular" sigue siendo expresión del conflicto y posibilidad de ejercicio de la política y de la profundización democrática. Aquí están los movimientos sociales y las organizaciones populares ligadas a múltiples antagonismos –de clase, étnicos, sexuales, de género, generacionales, religiosos, etcétera–.
- Las políticas públicas que se inscriben en los llamados "paradigmas populares de justicia" (Fraser,

2006), que logran articular políticas de redistribución –encaminadas a la igualdad– con políticas de reconocimiento de identidades sociales o culturales. De estas formas hoy se producen los procesos de liberación, y alrededor de ellas se hacen posibles nuevos modos de entender la educación popular.

Política y educación en el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997)

Hay una idea de finales la década del sesenta acerca de la muy mentada y polisémica "educación liberadora" –un "concepto estelar" de ese tiempo–, que se expresa en los Documentos de Medellín (CELAM, 1968). Dice, como vimos en el capítulo anterior respecto de la Teología de la liberación, que la educación liberadora "es la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo"; que es un "medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre"; que es, en definitiva, "la nueva educación que requieren nuestros pueblos en el despertar de una nueva sociedad" Ahora vale la pena recordar que el capítulo sobre educación de esos Documentos recoge tanto algunas experiencias que vinculaban a la

Iglesia con movimientos revolucionarios como el pensamiento mismo del pedagogo y pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien ofició se asesor u orientador en la comisión dedicada al tema educación en Medellín.

Paulo Freire

Paulo Regulus Neves Freire llega a la elaboración de sus primeras obras luego de pasar por una educación dialogal, a la vez que religiosa, en su hogar; también por su formación en psicología del lenguaje y en el existencialismo y el personalismo cristiano de Tristán de Atayde, Maritain, Mounier –y por la primera lectura hegeliana de Marx que hizo gracias al sacerdote Henrique Vaz–; por su graduación en Derecho y por el viraje que significó su casamiento con la educadora Elza Maia Costa Oliveira, quien lo acercó a la práctica educativa. Pero también llega a esas primeras obras con algunas marcas "políticas": la primera es su participación en la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos –lanzada por Getulio Vargas, en 1947–. Más adelante participa en el Servicio Social de la Industria (SESI), de Pernambuco, una entidad asistencialista en la que fue director del Departamento de Educación y Cultura, donde realiza las experiencias que lo conducirán a

la elaboración de su famoso "método", en 1961. Pasa también por el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), creado en la transición que hubo entre el suicidio de Vargas (24 de agosto de 1954) y la presidencia de Kubitschek (1956-1961), durante el breve gobierno de Café Filho, y que se proponía elaborar una ideología del desarrollo nacional, pero que sufre, en la década del cincuenta –en algunos de sus intelectuales–, un desplazamiento hacia posiciones de izquierda nacional y cristiana en el contexto del modelo desarrollista. Luego, durante el gobierno de João Goulart –después de Janio Quadros, quien gobernó Brasil entre el 31 de enero y el 25 de agosto de 1961–, hay un fuerte proceso de transición ideológica en un importante grupo de instituciones e intelectuales, hacia posiciones más radicalizadas que tienden a sintetizar elementos del cristianismo y del marxismo. En esa época se consagra el "método Freire" que logra –como experiencia– alfabetizar a trescientos trabajadores en sólo cuarenta y cinco días. El método se extiende rápidamente. Freire participó en la gestión de Goulart (1961-1964) dirigiendo el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, aprobado el 21 de enero de 1964. Poco tiempo después, en abril de 1964, cae el gobierno de Goulart y Freire es acusado por la Dictadura de "subversivo intencional", "traidor de Cristo y del pueblo brasileño" y "pedagogo bolchevique, con

métodos similares a los de Stalin, Perón y Mussolini" (Freire, 1974: 18); es tomado preso y luego se exilia sucesivamente en Bolivia, Chile y Suiza. Su exilio finalizará recién en 1980. De regreso a Brasil, trabajó con el Partido de los Trabajadores (PT) de Sâo Paulo y supervisó el plan de alfabetización de 1980 a 1986. Cuando el PT se impuso en las elecciones municipales de 1988, Freire fue nombrado Secretario de Educación de Sâo Paulo. En 1986, su esposa Elza murió. Se casó más tarde con Maria Araújo Freire, quien continúa con su labor educativa. Freire murió el 2 de mayo de 1997 en Sâo Paulo a causa de una insuficiencia cardíaca.

Este gran maestro fue, durante décadas, un educador de adultos, un educador popular. Recién en los sesenta, a partir de sus propias prácticas, empieza a escribir, contribuyendo de esta manera a construir una referencia indiscutible para eso que en los sesenta se llamó educación liberadora, pero que es más conocido como Movimiento de Educación Popular.

El libro de Freire que indudablemente ha sido más reconocido y ha operado un quiebre que excede el pensamiento pedagógico es *Pedagogía del oprimido* (1970), que constituye una aportación latinoamericana fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales dominados, al enfatizar el reconocimiento de la situación de opresión como una situación

de violencia, y la estrategia general de trabajo revolucionario con los oprimidos y no para ellos, como lo son las políticas asistencialistas. Como expresa Henry Giroux (1992), *Pedagogía del oprimido* desempeña un vigoroso papel en los debates acerca de la naturaleza, el significado y la importancia de la educación como una forma de política cultural, ya que redefine una narrativa de la educación como proyecto político y, al mismo tiempo, interpela a todos los trabajadores culturales empeñados en la construcción y organización de los conocimientos, los valores, los deseos y las prácticas socioculturales.

El diálogo en la pedagogía de la liberación

Entre muchos otros, que no abordaremos, uno de los temas centrales de *Pedagogía del oprimido* es el del diálogo. En el diálogo se nos revela la palabra, que es el diálogo mismo. Un diálogo que debe entenderse de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías y como un alerta frente al activismo. Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión es la doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. Sin embargo, lo más relevante de la propuesta de Freire es el alcance del diálogo en cuanto modo de pronunciar la palabra: "decir la palabra verda-

dera es transformar el mundo [...] Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo" (Freire, 1970: 99-100). Lo que permite resaltar el anudamiento entre diálogo y transformación, cuestión política central del pensamiento freireano.

El diálogo indica un tipo de comunicación para construir la verdad que nadie posee de manera absoluta. En este sentido, instaura un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otros –en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza–. El diálogo se opone al "antidiálogo", propio de la educación bancaria; por eso, la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación (Freire, 1970: 85), ya que esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación. Hay un sentido crítico-político del diálogo: el trabajo con los otros y no para ellos –como en el asistencialismo, el paternalismo o el adoctrinamiento–; el trabajo para los otros luego deviene trabajo sobre o contra los oprimidos. El diálogo es praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible, afirmando así la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora –sobre la base de aquel

requisito– en el mundo social y cultural. "El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu." (Freire, 1970: 101). El diálogo en principio es "encuentro", lo que no implica que sea ni armonioso ni orientado a un acuerdo de los dialogantes. Puede ser conflictivo, ya que es el resultado del encuentro de personas que ni siquiera se agota en la relación "yo-tu", por lo cual tampoco es sólo una construcción verbal o una conversación. Por el contrario, el diálogo es un largo proceso de construcción que se va concretando en la praxis que, a su vez, alimenta al diálogo por medio de la problematización. Finalmente, es un encuentro entre hombres "mediatizados" por el mundo. Esto quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto los hombres son seres en y con el mundo y en cuanto esa relación hombre-en/con-el-mundo alimenta o genera el encuentro y produce la praxis transformadora.

El "universo vocabular"

Parece que Freire nada dice acerca del sentido cultural del diálogo o sobre la dimensión dialógica de las prácticas culturales. Pero, si prestamos atención a su

obra, este aspecto aparece vinculado con el tema del reconocimiento del universo vocabular. Con el estudio del universo vocabular:

> no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte [...] Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. (Freire, 1969: 109, 111)

Freire afirma que la obtención del universo vocabular no es un trabajo meramente tecnicista, sino que implica un involucramiento del educador en el pueblo. La búsqueda misma, la investigación realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo. Para Freire (1970: 112), el "universo vocabular" es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. En este sentido, la educación

popular o liberadora debe provenir del reconocimiento del universo vocabular de los grupos populares.

Por lo demás, en el reconocimiento del universo vocabular ocurren dos procesos. Un primer proceso es el reconocimiento del diálogo cultural para poder generar –o instaurar, como dice Freire– la acción dialógica o el diálogo como estrategia de trabajo político-cultural. El segundo, que abarca la totalidad de esta estrategia, es el reconocimiento mismo; esto es, no se trata sólo de "conocer" el universo vocabular como algo extraño, exótico o separado. El señalamiento de Freire acerca de la participación del educador en el mismo campo lingüístico que el pueblo instala un principio que se aleja de toda ilusión idealista en cuanto a la existencia de plataformas exteriores desde las cuales pensar o diseñar las acciones. Pero, además, de lo que trata el "reconocimiento" es de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo (Huergo, 2005: 201), como *partenaire* que es capaz de jugar el mismo juego que nosotros, y jugarlo bien.

La "conciencia posible" y los trabajos educativos

El orden del reconocimiento habla de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias –constituidas a través de historias de lucha material y simbólica, y, a la vez, constitutivas de nuestra identidad– no se configuran en o por la acción dialógica, sino que se "encuentran" y se "reconocen" en ella –y no siempre de manera armoniosa y feliz, como se ha interpretado en algunas lecturas "superficiales" de Freire–; y al reconocerse y encontrarse se refiguran. Este es un punto clave de toda acción política liberadora que ha sido históricamente debatido en el pensamiento de izquierda. Freire alude a él cuando se refiere a la "conciencia posible", una noción del filósofo marxista rumano Lucien Goldmann (1913-1970). Goldmann relata el debate entre Stalin y Lenin acerca de los procedimientos de la Revolución Rusa con el campesinado. La política revolucionaria inicial era la de colectivización de la tierra, pero los campesinos rechazaban esa iniciativa. Stalin es partidario de colectivizar cueste lo que cueste, aunque el costo fuera arrasar con el mundo campesino –mundo que incluía tanto las formas de producción y cultivo, la organización de los vínculos familiares y comunitarios, el capital simbólico y las propias vidas de quienes se resistían al cambio–. Lenin, en cambio,

sostiene que la política revolucionaria se puede implementar de acuerdo con el máximo de conciencia posible de los campesinos, porque de otro modo sería destruir su mundo de sentidos, su cultura. Freire se apoya en esta idea de Lenin explicada por Goldmann: los procesos revolucionarios y de liberación, y en este caso las estrategias de trabajo educativo, deben llevarse adelante reconociendo el "máximo de conciencia posible" de los sectores oprimidos, porque de otro modo estaríamos arrasando con su cultura y su universo vocabular, como de hecho ocurrió con los levantamientos de los campesinos "kulak", que llevó a que, incluso décadas después del terror impuesto por Stalin en la represión, sus descendientes ocultaran en su universo vocabular aquel origen estigmatizante, en el cual las personas se acostumbraron a hablar en susurros, callar u olvidar (Figes, 2009: 95).

Una genuina política liberadora, para Freire, es la que reconoce y se apoya en ese máximo de conciencia posible, que debe ser trabajado –y ampliado– mediante la educación. De allí que plantee, por un lado, que

> el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la propaganda liberadora. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los

> oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos. (Freire, 1970)

Por otro lado, sostiene que, más allá de la "educación sistemática", son clave "los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización" (Freire, 1970: 47). Esto significa que el educador, el político, el trabajador social, el comunicador, etcétera, trabajan en un sentido liberador, no cuando intentan imponer sus ideas o hacer proselitismo, sino cuando trabajan "con"los oprimidos al ritmo de sus procesos de organización.

La perspectiva crítica de la alfabetización

Otro tema central es el de la alfabetización, que apunta a una participación consciente de las masas en lo político. En este sentido, es una praxis cultural. Freire elabora una perspectiva crítica de la alfabetización, por ejemplo en *Acción cultural para la libertad* (1975). En esa perspectiva se articulan dos elementos básicos de la formación subjetiva: la experiencia y el lenguaje. Parte de la consideración de que en una estructura de dominación el lenguaje y la experiencia están alienados (Freire, 1975: 8). Las maneras de hablar y pensar el mundo,

en estos casos, constituyen un reflejo del pensamiento y del lenguaje propios de las sociedades dominantes (Freire, 1975: 9). Más adelante sostiene que, en la cultura del silencio, "las masas están 'mudas', es decir, están impedidas de participar creadoramente en las transformaciones de su sociedad" (Freire, 1975: 30). Esto quiere decir que no pueden pronunciar su palabra ni hacer su experiencia propia. Para Freire, la cultura del silencio obstaculiza el saber de las masas: estas no saben que es posible apropiarse del lenguaje y vivir una experiencia de transformación, creación y recreación (Freire, 1975: 30). Y esto se debe a que, en una estructura de dominación, los dominados han incorporado o internalizado los valores dominantes (Freire, 1975: 36) que contienen dos mitos culturales: el de su inferioridad cultural y el de su propia ignorancia. La dominación hace capaz su dominio por medio de estas ideas naturalizadas en el sentido común de los sectores populares. Y cuando los sectores populares asumen y encarnan el mito de su inferioridad cultural y el de su ignorancia, trabajan a favor de su propia dominación.

> Nos enseñaron a mantener la boca cerrada. "Tu lengua te meterá en problemas" era los que nos decían todo el tiempo cuando éramos niños. Íbamos por la vida con miedo a hablar... (Figes, 2009: 35)

En este sentido, los oprimidos, en una cultura de dominación, creen que el lenguaje es neutral y que la experiencia está determinada –como si no hubiera otra experiencia posible que la de ser dominado–. El propósito de la alfabetización crítica, entonces, es político-cultural en cuanto liberación de la cultura de dominación o "cultura del silencio". Pero esto se hace posible sólo en la medida en que se devuelve la articulación entre lenguaje y experiencia, entre hablar la palabra y transformar la realidad, entre palabra y acción (Freire, 1975: 29). Tal articulación, no obstante, se logra como "acto de conocimiento" que se produce y se constituye en la praxis y que es el rasgo distintivo de los procesos educativos (Freire, 1975: 7). Allí, Freire resalta la articulación entre experiencia transformadora y lenguaje desmitificado en la alfabetización crítica.

> Sólo en la medida en que (el dominado) alcance a comprender, a sentir y a conocer su mundo particular, a través de una experiencia práctica de transformación colectiva del mismo, su pensamiento y su lenguaje ganarán un significado más allá de aquel mundo que lo dominaba. (Freire, 1975: 9)

Este interjuego de la experiencia con el lenguaje se completa con la desnaturalización y la desmitificación de los significados dominantes, la inferioridad cultural y la propia ignorancia, que claramente se expresa en un testimonio como este:

> Siempre me sentí inferior e insegura [...] He sentido miedo durante toda mi vida, una sensación de pérdida y de vulnerabilidad, un sentimiento de que no era del todo merecedora de mi condición humana, y de que en cualquier momento podían insultarme o humillarme. (Figes, 2009: 865)

Desmitificar los significados dominantes abre, entonces, la posibilidad de una experiencia transformadora, colectiva e individual.

La percepción de Freire acerca de la articulación entre "acto de conocimiento" y condiciones de dominación contribuye a poner en el centro del problema de la alfabetización la vinculación entre poder y conocimiento. El significado distinto del instalado por el lenguaje dominante surge de la práctica cultural de transformación (Freire, 1975: 9), de la experiencia colectiva de organización y lucha por la liberación, lo que permite vivir la experiencia de expresar la voz como superación

de la cultura del silencio, pronunciar la palabra y crear las condiciones para un nuevo modo de experiencia.

La lectura y la escritura

En el marco de estas perspectivas se hace posible comprender qué entiende Freire por el proceso de lectura y escritura. Enseñar/aprender a leer y escribir, en primer lugar, no es una acción técnica y mecánica, sino que se asume desde el supuesto de que la acción del hombre es histórica (Freire, 1975: 18-19). Enseñar/aprender a leer y escribir es una estrategia político-cultural precisamente porque supone que la historia es posibilidad y no mero determinismo. Lo central de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura, para Freire, está en la articulación entre texto y contexto, además de la vinculación de la experiencia con el lenguaje. La alfabetización crítica, en cuanto concientización, debe permitir una relectura del mundo y no sólo del texto (Freire, 1991: 94). Y, en cuanto praxis, debe avalar nuevas formas de reescritura del mundo y también del texto. Allí está su politicidad: "Siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, por eso mismo como un acto creador" (Freire, 1991: 104). Las sucesivas y articuladas formas

de lectura y escritura del mundo y la palabra se anudan a la vinculación de la lectura crítica de la realidad con "ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización (que pueden) constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica" (Freire, 1991: 107).

Las culturas y las luchas político-culturales

Entre las obras dialógicas de Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986), un diálogo con el filósofo chileno Antonio Faúndez, es quizás la más significativa en cuanto a una definitiva integración en su perspectiva del pensamiento del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Aparece aquí con mayor vigor la noción de hegemonía y el concluyente desarrollo de una mirada política acerca de la cultura, que le permite hacer evidente la politicidad de la cultura. A partir de su experiencia existencial, Freire llega a tres premisas básicas. En primer lugar, las culturas y sus expresiones no son ni mejores ni peores, sino diferentes entre sí (Freire y Faúndez, 1986: 29). En segundo lugar, a partir de su experiencia en Guinea-Bissau y sus diálogos con el líder de la independencia de ese país, Amílcar Cabral (1924-1973), percibe las

contradicciones en el interior de las culturas (Freire y Faúndez, 1986: 140-141). En tercer lugar, enunciará una suprema contradicción lógica, pero una insoslayable certeza cultural: lo esencial de la identidad, contrariamente a la percepción regular –que considera esencial a lo común o a lo similar–, es lo diferente (Freire y Faúndez, 1986: 36).

La percepción política de las culturas, las identidades y las diferencias lo llevan a una nueva valorización del cuerpo y de la sensibilidad, negados en las concepciones positivistas y liberales dominantes (Freire y Faúndez, 1986: 32), y a una crítica del respeto al otro y del límite a la propia libertad impuesto por la libertad del otro (Freire y Faúndez, 1986: 33). Desde el punto de vista político, la lucha político-cultural considera al otro no como límite, sino como planificación y compromiso, incluso desde el cuerpo y la sensibilidad. Una cultura del silencio no sólo comprende la prescripción de silencio para el otro, sino también la imposición del propio silencio frente al "límite" de los diferentes. Dice: –El diálogo se da cuando reconocemos y aceptamos que el otro es diferente– (Freire y Faúndez, 1986: 42).

Desde estas posiciones, Freire propone la discusión sobre dos problemas en una política cultural: el de la sensibilidad popular y el de las resistencias culturales. En ambos está presente la dimensión transformadora

del trabajo cultural que tiene en cuenta cómo los espacios sociales, los productos culturales y sus sentidos y las diferencias cargan marcas relacionadas con el poder. Desde el punto de vista teórico, asume a Gramsci para abordar el problema de la sensibilidad popular; desde la perspectiva política, evoca a Amílcar Cabral y al Che Guevara (1928-1967).

> Lo que tenemos que hacer es unir el sentir y la comprensión para alcanzar lo verdadero [...] Guevara y Cabral jamás renunciaron a esta comunión [...] La lectura crítica de la realidad tiene que juntar la sensibilidad a lo real y, para adquirir esta sensibilidad o desarrollarla, precisa de la comunión con las masas. (Freire y Faúndez, 1986: 45-46)

El problema de las resistencias culturales es leído desde una perspectiva política. En el mundo cotidiano se establece una lucha entre la ideología dominante y las resistencias culturales que le ofrecen los sectores dominados.

> La comprensión crítica de cómo se dan las cosas en el mundo de lo cotidiano, puede ser muy útil al analista político en su entendimiento de cómo la ideología dominante no llega a someter toda la

> expresión cultural, no llega a someter la creatividad popular [...] A veces, podemos ser llevados en una comprensión acrítica a pensar que todo lo que se halla en la cotidianidad popular es pura reproducción de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de la resistencia, en el lenguaje, en la música, en el gusto de las comidas, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo. (Freire y Faúndez, 1986: 42)

La lucha político-cultural contra la ideología dominante no parte de ideas, sino de los elementos concretos de resistencia cultural popular –de las mañas de los oprimidos (Freire y Faúndez, 1986: 64)–, un germen de lucha ya existente desde los sectores populares (Freire y Faúndez, 1986: 43). Precisamente, la recaída en posiciones voluntaristas, intelectualistas o autoritarias tiene que ver con no querer conocer esas formas de resistencia en las masas populares y afirmar en ellas sólo reproducción de la ideología dominante.

> La comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-culturales. (Freire y Faúndez, 1986: 64)

Francisco Gutiérrez y la pedagogía de la comunicación

En nuestro tiempo, y desde hace unas décadas, vivimos transformaciones culturales con características nunca vistas en las historia. Francisco Gutiérrez –nacido en 1928 en España– las considera como un proceso insoslayable, pero no sólo en su aspecto objetivo, sino también en los impactos subjetivos que ellas producen. De modo similar a quienes sostienen un efecto enajenante de los medios, Gutiérrez caracteriza a la sociedad de los medios como un entorno cultural de saturación indiscriminada y no digerida de informaciones, un contexto crecientemente ahistórico, donde "La percepción del mundo que nos llega gracias a los medios de comunicación masiva no corresponde a lo que es el mundo" (Gutiérrez, 1975: 27).

La consecuencia, para el autor, es una "polución cultural"y una creciente incomunicación entre el hombre y los otros en un mundo de comunicación electrónica, universal e instantánea (Gutiérrez, 1975: 28). Cabe observar, dicho sea de paso, que cuando Gutiérrez habla de "incomunicación" no percibe la posibilidad de explorar nuevos modos de comunicación en la cultura, más allá de la posibilidad del circuito emisor-receptor. Además, la anuda con una relación intersubjetiva cara-a-cara, en desmedro de prácticas y procesos comunicacionales que se producen en la cultura. De todos modos, está reconociendo la transformación del mundo y de la vida por la presencia de los medios de comunicación. Pero aparece en él una sugestiva concepción informacional o transmisiva que subyace en sus afirmaciones: la existencia de "comunicación" se juega en la capacidad de transmitir mensajes que, además, puedan ser potencialmente "educativos". Esa concepción es deudora y fruto, acaso, de cierto "pánico moral" hacia los medios de comunicación de masas (Huergo, 2005: 221-222).

Para Gutiérrez, la cultura de masas es un hecho social. En cuanto tal, es transclasista y transcultural: "Todas las capas sociales reciben los mismos productos culturales [que] están a la disposición de todos sin distinción de clases sociales ni de niveles culturales" (Gutiérrez, 1973:

30-31). El nuevo entorno cultural está organizado por la tecnificación de las imágenes, cuyo lenguaje es universal y eterno (Gutiérrez, 1973: 27). Esto quiere decir que, al fin, se cumpliría el sueño de una comunicación transparente, sin barreras idiomáticas, étnicas, clasistas, nacionales, en fin: particulares; lo cual es, en definitiva, lo que posibilita la globalización en su sentido totalizador y pluralista, como articulación armoniosa de la universalidad de las expresiones particulares.

Pero lo más importante es que Gutiérrez patea el tablero. El autor percibe que las transformaciones culturales poseen dos dimensiones: la objetiva y la subjetiva.

> La civilización moderna con sus medios técnicos de transporte (trenes, automóvil, avión), sus medios de comunicación (prensa, radio, cine, TV), en fin, con sus medios mecánicos y hasta electrónicos de interrelación está ofreciendo al hombre nuevas formas de percibir, de intuir, sentir y pensar [...] El cambio de percepción implica el cambio de mentalidad. (Gutiérrez, 1973: 41)

Aunque los medios también contribuyen a sostener los intereses de la estructura de dominación (Gutiérrez, 1973: 63). Esto quiere decir que Gutiérrez está observando la capacidad de los nuevos equipamientos

culturales, en cuanto a la producción de disposiciones subjetivas y perceptivas (Gutiérrez, 1975: 141) y, a la vez, la articulación de esa relación con el reforzamiento de la dominación.

Uno de los rasgos decisivos de las transformaciones culturales en su dimensión subjetiva es la captación prefigurativa del futuro, aún desconocido, por parte de los jóvenes (Gutiérrez, 1975: 17-18). Sostener la idea de ruptura generacional como rasgo distintivo de las transformaciones culturales lleva inmediatamente a poner en cuestión cualquier referente fijo y absoluto en las prácticas y procesos educativos, como lo fueron los padres y los docentes. Por lo tanto, lleva a asumir el carácter relacional y relativo del sujeto educador, a la vez que su contingencia: los referentes educativos son concebidos como variables, cambiantes y relativos a cada relación educativa. En el ambiente de la cultura prefigurativa, el sujeto educador concebido de manera fija e invariable lógicamente experimenta la extrañeza, la inadecuación y el repudio al nuevo entorno cultural producido, sin embargo, por las mismas "generaciones adultas" (Gutiérrez, 1975: 24-25). Es Margaret Mead la que alienta las reflexiones de Gutiérrez sobre la variabilidad del referente educativo y la imposibilidad de ligarlo de manera necesaria con una generación: "Si queremos mejorar la presencia del hombre en este "mundo nuevo", no son los jóvenes los que

tienen que cambiar sino más bien nosotros los adultos" (Gutiérrez, 1975: 25).

Gutiérrez, sin embargo, presenta sus dudas respecto a los alcances de la lectura en este nuevo entorno cultural. Si se tiene en cuenta que hay una doble cara de la realidad, existe una cara que nos es permitido leer y otra que nos permanece oculta, que no sabemos cómo leerla (Gutiérrez, 1975: 37). Lo que en definitiva observa Gutiérrez es uno de los rasgos constitutivos de la nueva situación: el doble discurso, donde los significados están forzados por una representación hegemónica hacia los países periféricos en la que mecanismos de poder y exterminio –como el napalm– son camuflados o enmascarados por las nuevas razones "universales" de productividad, planificación y cohesión nacional (Gutiérrez, 1975: 39). En este entorno, por otro lado, Gutiérrez resalta el carácter estratégico de las comunicaciones: la televisión produce constantemente interpelaciones que avalan el enmascaramiento de una cara de la realidad, por lo que se constituye en el arma de producción simbólica más importante que emite sin cesar mensajes legitimadores de las posiciones dominantes (Gutiérrez, 1975: 39).

Más allá de esa discusión, nos interesa resaltar que Francisco Gutiérrez sostiene dos cuestiones clave que poseen una significación relevante para comprender la complejidad cultural de nuestro trabajo:

• La cultura no se enseña (Gutiérrez, 1975: 15). Adelantándonos, podríamos afirmar que la cultura deviene educativa en la medida en que, por medio de sucesivas y diferentes interpelaciones, provoca o se articula con reconocimientos, o no reconocimientos y con identificaciones subjetivas; y que esto, según este autor, no se "enseña", en un sentido clásico del término, sino que simplemente se incorpora.

• La cultura no es algo acabado, cosificado o muerto (Gutiérrez, 1975: 16). Las concepciones de cultura que tienden a clausurar su sentido y a sustancializar la cultura quedan, a la vez, atrapadas en un pasado estático –puro o esencial–, y han generado una idea de educación como juego de producto/consumo –donde el proceso de producción queda soslayado– y una ilusión de cuantificación y medición de la cultura asimilada por cada persona.

Estas dos cuestiones revelan la necesidad de provocar y recrear lo educativo en los diferentes ámbitos de la cultura y la vida social que, en principio, no tienen necesariamente por objetivo educar. De hecho, la educación está siendo desafiada por los medios de comuni-

cación, sus contenidos y sus formas (Gutiérrez, 1973: 19), así como por una cultura de masas en la que la imagen se presenta como encarnación del objeto, debido a su poder de representación (Gutiérrez, 1973: 24). En este contexto, la escuela sufre una profunda crisis como agencia educativa: se debate entre la conservación de prácticas informativas y transmisoras de conocimientos y unas nuevas prácticas que alienten y acepten el desafío en un mundo donde crece la afectividad y la sensibilidad (Gutiérrez, 1973: 25).

El reconocimiento de que las transformaciones culturales no sólo producen –en cuanto a equipamientos culturales– novedosas disposiciones en los sujetos, sino que también interpelan a los sujetos desde la sensibilidad, al posibilitar nuevas formas de reconocimiento e identificación, tiene, al menos, tres consecuencias críticas en la relación entre la educación y el mundo de la vida cultural:

- La crucial disyuntiva, para el educador, entre asumir una actitud de repliegue y conservación y otra de apertura y desafío; esto, habida cuenta del reconocimiento del carácter relacional de la práctica educativa, donde, como sostenía Antonio Gramsci, "el intelectual sabe pero no siente, las masas sienten pero no saben", o, en términos

freireanos, el educador también es educado y el educando es educador.

• El desarreglo producido en el control y disciplinamiento como dispositivos organizadores de la vida escolar, debido al poder indisciplinado de la imagen, por un lado, y a la imposibilidad de ejercicio de control por parte de la didáctica tradicional: las percepciones y la afectividad de la cultura de la imagen escapan al control de los métodos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez, 1973: 26).

• El desajuste y la inadecuación de la escuela como agencia educativa central, portadora del discurso educativo hegemónico; porque la escuela sigue creando, en el educando, disposiciones mentales que entran en contradicción con las situaciones mentales creadas por su contacto con la vida (Gutiérrez, 1973: 43). Desajuste e inadecuación que provocan, en consecuencia, el resurgimiento de una pedagogía que articula la educación con la vida.

Desde estas consideraciones, Gutiérrez construye su pedagogía de la comunicación. El sentido de la misma está, según dice, en el adagio de Karl Marx: "Si el hombre es formado por las circunstancias, las circunstan-

cias deben volverse humanas" (Gutiérrez, 1973: 31); lo que implica el reconocimiento del nuevo entorno cultural como formador de sujetos y, a la vez, la capacidad transformadora de la intervención educativa sobre ese entorno. La pedagogía de la comunicación, entonces, puede resolverse en tres cuestiones nodales:

- Un reconocimiento: el de la existencia de una "escuela paralela" de la sociedad de consumo; una escuela mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional (Gutiérrez, 1973: 48).

- Un proyecto: el que articula el diálogo con la participación, al hacer de la escuela un centro de comunicación dialógica y al convertir los medios de comunicación en una escuela participada (Gutiérrez, 1973: 49). El diálogo y la participación, en este autor, tienen relación con una idea de "receptor activo" atribuida a los jóvenes, que quieren ser forjadores de su propia historia y no meros espectadores o consumidores (Gutiérrez, 1973: 74), y con la formación de ciudadanos críticos para la nueva sociedad (Gutiérrez, 1973: 81).

- Una política: la que se construye contra la monopolización de la escuela en la formación de su-

jetos, aun cuando esta se presente bajo las formas de una "comunidad educativa" –lo cual es un elemento de autoengaño, ya que tiene por objeto último escolarizar a la comunidad (Gutiérrez, 1975: 115)–. La gestión educativa no debe pertenecer a la escuela sino a la comunidad, porque en el nuevo entorno cultural crece la relevancia de otros centros de acción educativa, de otros agentes sociales educativos: fábricas, gabinetes de trabajo, talleres, bibliotecas, iglesias, centros profesionales, centros juveniles, etcétera (Gutiérrez, 1975: 116); debe devolverse a la comunidad su referencia y su carácter educativos.

Bibliografía General

Aguirre Lora, María Esther. "Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios en la modernidad", en *Perfiles educativos*, Nº 85/86, UNAM. México, 1999.

Arendt, Hannah. *La condición humana*, Paidós. Barcelona, 1993.

Argumedo, Alcira. Los silencios y las voces en América Latina, Ed. del Pensamiento Nacional. Buenos Aires, 1996.

Barcos, Julio. "Plan de una Escuela Integral", en *La Escuela Popular*, Nº 10. Buenos Aires, 1913.

Barrancos, Dora. *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Contrapunto. Buenos Aires, 1990.

Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura*, Siglo XXI. México, 1993.

Bayer, Osvaldo. "La influencia de la inmigración italiana en el movimiento obrero argentino", en *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos*, Booklet. Buenos Aires, 2008.

Boff, Leonardo. *Jesucristo el liberador*, Latinoamérica Libros. Buenos Aires, 1974.

Bolívar, Simón. *Obras Completas*, 3 Vols. Lex. La Habana, 1950.

Bourdie, Pierre. *Sociología y cultura*, Grijalbo. México, 1990.

------------ *El sentido práctico*, Taurus. Madrid, 1991.

Brunner, José Joaquín. "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, Opción-FELAFACS. México, 1992.

Buckley, Walter. *La sociología y la teoría moderna de sistemas*, Amorrortu. Buenos Aires, 1982.

Camara, Helder. *Manifiesto de los Obispos del Tercer Mundo*, Búsqueda. Buenos Aires, 1968.

Carizales Retamoza, César. *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la tarea docente*, Línea. México, 1986.

Castoriadis, Cornelius. "Poder, política, autonomía", en *El mundo fragmentado*, Nordan-Altamira. Montevideo, 1993.

Celam, Documentos Finales de Medellín, Paulinas. Buenos Aires, 1968.

Cirigliano, Gustavo. *Educación y futuro*, Humanitas. Buenos Aires, 1982.

Comenio, Juan Amós, Didáctica Magna, Reus. Madrid, 1922.

De Las Casas, Bartolomé. Brevísima relación de la des-

trucción de las Indias, [1552], Ediciones Orbis, S.A. (1986), Barcelona, España. Sobre el facsímil de la editio princeps de 1552 (incluido en el volumen 1 de los Tratados de Bartolomé de Las Casas: México, F. C. E., 1965).

Dewey, John. *La experiencia y la naturaleza*, Fondo de Cultura Económica. México, 1948.

Dewey John. *El hombre y sus problemas*, Paidós. Buenos Aires, 1952.

Dewey John. "Mi credo pedagógico", en *El niño y el programa escolar*, Losada. Buenos Aires, 1967.

Díaz Barriga, Ángel. "Calidad en la educación. Neologismo en el lenguaje pedagógico", en *Didáctica. Aportes para una polémica*, Aique. Buenos Aires, 1992.

Dilthey, Wilhelm. "Fundamentos de un sistema de pedagogía", en *Obras completas*, Fondo de Cultura Económica. México, 1934.

Dussel, Enrique. *Caminos de liberación latinoamericana*, Latinoamérica Libros. Buenos Aires, 1974.

Ezcurra, Ana. *El conflicto del año 2000. Bush: Intervencionismo y distensión*, El Juglar. México, 1990.

Feyerabend, Paul. *Tratado contra el método*, Tecnos. Madrid, 1986.

Figes, Orlando. *Los que susurran*, Edhasa. Barcelona, 2009.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI. México, 1976.

------------ *Genealogía del racismo*, Nordan-Altamira. Montevideo, 1993.

------------ *La vida de los hombres infames*, Nordan-Altamira. Montevideo, 1993.

Fraser, Nancy. "La justicia social en la era de la política de la identidad"en Fraser y Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Morata. Madrid, 2006.

Freinet, Célestin. *Por una escuela del pueblo*, Fontanella. Barcelona, 1972.

------------ *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica. México, 1974.

------- *Las invariantes pedagógicas*, Laia. Barcelona, 1974.

Freinet, Elise. *Nacimiento de una pedagogía popular,* Laia. Barcelona, 1975.

Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Tierra Nueva. Montevideo, 1969.

------------ *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI. Buenos Aires, 1970.

------------ *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI. México, 1973.

------------ *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva. Buenos Aires, 1975.

------------ *Educación y cambio*, Búsqueda. Buenos Aires, 1979.

------------ *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI. México, 1991.

Freire, Paulo y Faúnez, Antonio. *Hacia una pedagogía de la pregunta*, La Aurora. Buenos Aires, 1986.

Freud, Sigmund. "Esquema del psicoanálisis", 1923 (1924), en *Obras completas*, Volumen 15, Orbis-Hyspamérica: Ensayo CXXVI. Buenos Aires, 1988.

Furlan, Alfredo. "La labor educativa de los profesores de educación física", en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 39, OEI, 2005.

Gera, Lucio; Büntig, Aldo y Catena, Osvaldo. *Teología, pastoral y dependencia*, Guadalupe. Buenos Aires, 1974.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI. México, 1992.

------------ La escuela y la lucha por la ciudadanía, Siglo XXI. México, 1993.

Googy, Jack. *The Domestication of the Savage Mind*, Harvard University Press. Cambridge, 1977.

------------ *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Alianza. Madrid, 1990.

Gozzer, Giovanni. "Los fundamentos del planeamiento de la educación y del desarrollo de las instituciones escolares", en Alfredo Van Gelderen y otros, *Planeamiento. Sus bases económicas y sociales*, Estrada. Buenos Aires, 1969.

Grinzpun, Marcela; Cabello, Emilio; Seid, Gonzalo y Tellería, Florencia, "Reflexiones sobre Peronismo y Pedagogía". Disponible en: http://catedradepedagogia.blogspot.com.ar/2010/12/reflexiones-sobre-peronismo-y-pedagogia.html

Gutiérrez, Francisco. *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Humanitas. Buenos Aires, 1973.

------------ *Pedagogía de la comunicación*, Humanitas. Buenos Aires, 1975.

Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la liberación*, Sígueme. Barcelona, 1972.

Habermas, Jürgen. "La modernidad, un proyecto incompleto"en Hal Foster y otros, *La posmodernidad*, Kairos. México, 1988.

Havelock, Erick. *Preface to Plato*, Harvard University Press. Cambridge, 1963.

Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

Heller, Ágnes y FEHER, Ferenc. *Anatomía de la izquierda occidental*, Península. Barcelona, 1985.

Huergo, Jorge. "El modelo tecnocrático y la educación", en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, N° 17, 1992.

------------ *Hacia una genealogía de comunicación/edu-*

cación, Ediciones Periodismo y Comunicación. La Plata, 2005.

Huergo, Jorge y Fernández, María Belén. *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones,* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2000.

Joffe, Azucena. "El teatro anarquista y la constitución del campo teatral porteño en los albores del siglo XX", en Revista "Afuera. Estudios de crítica cultural", Año IV, N° 7, Noviembre de 2009.

Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación*, UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1992.

Korn, Alejandro. *Ideas filosóficas en la evolución nacional*, Solar. Buenos Aires, 1983.

Kusch, Rodolfo. "Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas (Análisis crítico de la metodología de Paulo Freire)", en Rev. Hoy en el Trabajo Social, Nº 25, Buenos Aires, ECRO, 1972.

------------ *América profunda*, Bonum. Buenos Aires, 1986.

------------ *La negación en el pensamiento popular*, Cimarrón. Buenos Aires, 1975.

------------ *Geocultura del hombre americano*, García Cambeiro. Buenos Aires, 1976.

Lerner, Daniel, *The Passing of Traditional Society*. Modernizing the Middle East, Free Press. Glencoe, 1958.

Levinas, Emmanuel, “Le Dit et le Dire”, en Le Nouveau Commerce, Cuad. 18-19, 1971 [Reproducido en De otro modo que ser o más allá de la esencia, Salamanca, Sígueme, 1987].

------------ *Dios, la muerte y el tiempo*, Cátedra. Madrid, 1993.

Maffesoli, Michel. *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Paidós. Barcelona, 1997.

Mantovani, Juan. *La educación y sus tres problemas* [1943], El Ateneo. Buenos Aires, 1948.

------------”La educación popular”, en *América*, Nova. Buenos Aires, 1958.

------------ *Educación y plenitud humana* [1933], El Ateneo. Buenos Aires, 1981.

Marcuse, Herbert. *Eros y civilización*, Ariel. Barcelona, 1981.

Martín-Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili. México, 1987.

Mattelart, Armand. *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco. Madrid, 1993.

Mattelart,, Armand y Mattelart,, Michelle. *Historia de las teorías de la comunicación*, Paidós. Barcelona, 1997.

McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual*, Siglo XXI. México, 1995.

------------ *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Paidós. Barcelona, 1997.

Mead, Margaret. *Cultura y compromiso*, Granica. Buenos Aires, 1971.

Mouffe, Chantal. *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2007.

Natorp, Paul. *Pedagogía social*, La Lectura. Madrid, 1913.

Ong, Walter*. Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires 1993.

Oporto, Mario. *De Moreno a Perón,* Planeta. Buenos Aires, 2011.

Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, Laia. Barcelona, 1989.

Paviglianitti, Norma. *Neo-conservadurismo y educación*, Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991.

Puiggrós, Adriana. "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

------------ *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna. Buenos Aires, 1994.

------------ *Volver a educar*, Ariel. Buenos Aires, 1995.

------------ *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, "Premio Andrés Bello 2004". Bogotá, 2005.

Puiggrós, Adriana y otros, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Contrapunto. Buenos Aires, 1988.

Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis. "Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952)", Tomo V, 2006. En Adriana Puiggrós (directora), *Historia de la Educación Argentina*, Galerna. Buenos Aires, 1993.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (Director). *La fábrica del conocimiento*, Homo Sapiens. Buenos Aires, 2004.

Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, La Piqueta. Madrid, 1994.

Ramos, Juan Pedro. *Historia de la instrucción pública en la República Argentina*, Consejo Nacional de Educación - Peuser. Buenos Aires, 1910.

------------ *Los límites de la educación*, Docencia, Buenos Aires, 1941.

Rodríguez, Simón. *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols., Imprenta Nacional. Caracas, 1954.

------------ *Obras Completas*, Ediciones Arte. Caracas, 1975.

Rogers, Everett. *The Diffusion of Innovations*, Free Press. Glencoe, 1962.

Roitenburd, Silvia Noemí. "Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio", en Revista "Estudios", N° 9, Centro de Estudios Avanzados (Uni-

versidad Nacional de Córdoba). Córdoba, Julio 1997- Junio 1998.

Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o la educación* [1762], Alianza. Madrid, 2000.

Rumazo González, Alfonso. *Simón Rodríguez, maestro de América*, Ministerio de Comunicación e Información. Caracas, 2006.

Sardu, Ayelén. "Una molesta piedra en el zapato: educación anarquista", Revista "Theomai", N° 17, 2008.

Sarmiento, Domingo Faustino. *Facundo. Civilización y barbarie*, Hyspamérica. Madrid, 1982.

------------ *Educación popular*, Banco de la Provincia de Córdoba. Buenos Aires, 1988.

Saviani, Dermeval. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad", en *Escuela y democracia*, Monte Sexto. Montevideo, 1988.

Scannone, Juan Carlos. "Perspectivas eclesiológicas de la 'Teología del Pueblo' en la Argentina", en Chica, F.; Panizzolo, S. y Wagner, H. (eds.), Ecclesia Tertii Millennii Advenientis. Omaggio al P. Angel Antón, Porfessore di eclesiología alla Pontificia Università Gregoriana nell suo 70º cumpleanno, PIEME, Casale Monferrato, 1997.

Schramm, Wilbur. *Nuevos métodos y técnicas de educación*, UNESCO, Serie Estudios y documentos de educación. París, 1963.

Simmel, Georg. Sociología, Revista de Occidente. Madrid, 1937.

Skinner, Burrhus. “Máquinas de enseñar”, en Archivos de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UNLP, tercera época, Nº 3. La Plata, 1962.

Soler, Ricaurte. *El positivismo argentino*, Paidós. Buenos Aires, 1968.

Spranger, Eduard. *Cultura y educación*, Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1948.

------------ *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Losada. Buenos Aires, 1958.

Suriano, Juan. *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Manantial. Buenos Aires, 2004.

Taborda, Saúl. “Comuna y federalismo”, en Revista Facundo, Año II, N° 4, mayo de 1936.

------------ *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 1933.

------------ *Investigaciones pedagógicas*, 2 vols., Ateneo Filosófico de Córdoba. Córdoba, 1951.

Torres, Carlos Alberto. “Educación de adultos y educación popular”, en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

Torres, Rosa María. "Comunicación y educación popular", en Valdevellano, *El video en la educación popular*, IPAL. Lima, 1989.

Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando. *Arqueología de la escuela*, La Piqueta. Madrid, 1991.

Veragara, Carlos. "Proyecciones Pedagógicas", en La Escuela Popular. Buenos Aires, Nº 10, 1913.

Wainsztok, Carla. *Simón Rodríguez. Pedagogía y emancipación*. Buenos Aires, 2009.

Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*, Península. Barcelona, 1997.


Ediciones EPC